Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370673
Centre d'intérêt: 260

Labelle, Josée.

Intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs au premier cycle du secondaire régulier / Marthe Van Neste, responsable du projet : Josée Labelle, chercheur. -- [Saint-Foy] : Commission scolaire régionale de Tilly, 1981.
61, [38] f. : ill. ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final. La couv. porte en outre: MSA #5. Bibliogr.: f. 57.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Passage au secondaire *Intégration scolaire *Développement de la personnalité *Atelier *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Céramique

Le projet vise à faciliter aux élèves mésadaptés socio-affectifs leur intégration aux classes régulières du premier cycle du secondaire. L'intervention psycho-éducative vise à pallier les difficultés engendrées chez ces élèves par le passage du primaire au secondaire. Avec le concours d'un psycho-éducateur, une activité céramique utilisant les fiches individualisées de Boscoville a été mise en place, activité à laquelle les élèves inadaptés ont été invités à participer.

Au cours de l'année 1980-1981, 19 élèves âgés de onze à seize ans de la c.s.r. de Tilly ont participé au projet, à l'école secondaire Les Compagnons de Cartier. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. L'évaluation des élèves est effectuée à l'aide du "Questionnaire de personnalité pour enfants" (QPE), du "Questionnaire de personnalité destiné aux étudiants du secondaire (QPES), de fiches d'observation du comportement et du test "Feelings of Inadequacy" (Janis et Fields).

L'impact de l'intervention a été évalué pour seize élèves. Chez dix d'entre eux, il y a une différence significative dans le profil de personnalité suite à l'intervention: diminution du nombre de traits en déséquilibre. Dans l'ensemble, les résultats s'avèrent très positifs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Tilly
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

INTEGRATION DES ELEVES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE REGULIER

RAPPORT FINAL - AOUT 1981

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

INTEGRATION DES ELEVES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE REGULIER

RAPPORT FINAL

AOUT 1981

TABLE DES MATIERES

Feuille synthèse de présentation du rapport 1

1- Titre du projet 3

2- Commission scolaire, école 3

3- Membres de l'équipe de recherche et d'intervention 3

4- Plan de la recherche

Modèle d'organisation détaillé 4

Spécification des difficultés des élèves concernés 4

Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées 6

Groupe-âge et sexe 6

Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier 6

Organisation physique et humaine 7

Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels 9

Assiette-horaire 12

Facteurs géographiques 13

Ententes des services avec le ministère des Affaires sociales 13

Problématique de l'organisation de la c.s. 13

Objectifs de cette organisation et comment s'insère le projet dans la commission scolaire 22

Les objectifs de la recherche 24

Les hypothèses posées 26

Elaboration du modèle d'intervention 27

Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation 36

.../2

5- Impact social

Mesures prises pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée du projet 53

Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres 53

6- Recommandations 55

7- Bibliographie 57

8- Sommaire du projet 58

9- Budget 60

10- Identification 61

Annexe 1 : Schéma de l'école et plan du local de céramique

Annexe 2 : Exemple de fiche individualisée et tableau évolutif pour l'activité céramique

Annexe 3 : Feuilles synthèses des faits d'observation

Annexe 4 : Test d'estime de soi de Janis et Field

Annexe 5 : Feuille synthèse des conversations téléphoniques

Annexe 6 : Feuille de compilation des données

Annexe 7 : Tableaux 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 16

Annexe 8 : Présentation du Centre de Ressources aux parents

Annexe 9 : Résultats obtenus aux faits d'observations par l'un des sujets de l'échantillon avec synthèse d'interprétation

Annexe 10 : Témoignages des enseignants

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION

DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION

1980-1981

Commission scolaire: Régionale de Tilly

Région administrative: 03

Secteur: mésadaptation socio-affective Groupe-âge: 11 à 16 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 19

Titre du projet: Intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs au premier cycle du secondaire régulier

Responsable du projet: Nom : Marthe Van Neste

Fonction : Directeur adjoint à l'adaptation scolaire

Téléphone: 657-3252

Chercheur attitré: Nom : Josée Labelle

Fonction : Chercheur-psychologue

Téléphone: 839-3408 (résidence)

657-3031 (bureau)

.../2

Objectifs du projet (résumé):

1- Mettre en place un programme d'intervention psycho-éducative permettant au jeune d'utiliser ses forces et ses faiblesses dans son effort d'intégration;

2- Impliquer progressivement les parents et les enseignants du régulier dans des interventions spécifiques auprès du jeune;

3- Augmenter la concertation des intervenants du Centre de Ressources travaillant d'une part à modifier l'image négative qu'a l'étudiant de lui-même et d'autre part travaillant à combler les lacunes au plan académique.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour:

Une activité céramique, utilisant les fiches individualisées de Boscoville, a été mise en place pour dix-neuf étudiants mésadaptés socio-affectifs. La dynamique personnelle de chacun a été spécifiée à l'aide d'un test de personnalité et des faits d'observation ont permis de déterminer comment l'étudiant s'adpate dans différentes situations. L'impact de l'intervention a été évalué pour seize (16) de ces étudiants. Des communications ont permis d'assurer un suivi constant des étudiants et d'ajuster les diverses interventions.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-1981 32,150$

.../3

Rapport de recherche

1980-1981

1. Titre du projet: Intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs au premier cycle du secondaire régulier

2. Commission scolaire régionale de Tilly
   École secondaire Les Compagnons de Cartier

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention:

Nom - Profession et formation	Responsabilité dans le projet
Marthe Van Neste Directeur adjoint à l'adaptation scolaire	Assurer les liens fonctionnels entre les enseignants et les intervenants du Centre de Ressources dont fait partie le projet.
Pierre Côté - Charles Anctil - Philippe Paré Respectivement directeurs adjoints du secondaire I-II et III	Dépister la clientèle pouvant être touchée par le projet; sensibiliser et impliquer progressivement les enseignants du secondaire régulier dans des interventions auprès des élèves en difficulté.
Robert Scott Psycho-éducateur (changement de psycho-éducateur par rapport à l'an dernier)	Mettre en place l'intervention psycho-éducative de groupe et individuelle pour aider l'étudiant à mieux utiliser ses forces et ses faiblesses; impliquer progressivement les parents dans les interventions touchant leur enfant; informer les enseignants et les intervenants du Centre de Ressources et les enseignants du régulier des progrès et des difficultés vécus par l'étudiant lors des interventions.

.../4

Nom - Profession et formation	Responsabilité dans le projet
Jeanne Bellerive Conseiller en orientation François Lemay Travailleur social Madeleine Lévesque Orthopédagogue	Etablir une relation privilégiée avec l'étudiant pour l'aider à accepter ses difficultés académiques et rétablir la communication avec l'adulte (pédagogie relationnelle du langage, approche Chassagny).
Jacqueline Arbour Bernard Claveau Denis Doucet Roger Pelletier Enseignants	Combler les lacunes académiques en français et/ou en mathématiques se situant au niveau primaire et poursuivre les apprentissages jusqu'au niveau secondaire II ou III selon le cas.
Josée Labelle Psychologue-chercheur	Superviser la démarche du projet pour en assurer la pertinence et la cohérence scientifique.
Robert Caumartin Conseiller pédagogique en adaptation scolaire	S'assurer que les objectifs poursuivis par le projet coïncident avec ceux poursuivis par la régionale.

4. Plan de la recherche:

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet:

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet:

Mésadaptés socio-affectifs avec ou sans troubles d'apprentissage en français et/ou en mathématiques.

Lors d'une rencontre des intervenants de l'élémentaire, une analyse et une interprétation des données recueillies dans le dossier personnel de l'étudiant sont effectuées. Au niveau de l'évaluation psychologique, les principaux instruments utilisés sont les suivants:

- la matrice de Raven et le WISC pour l'évaluation du fonctionnement intellectuel;

.../5

- le Questionnaire de Personnalité pour Enfants (QPE) et le dessin de la Famille d'après Corman pour l'évaluation de la dynamique de la personnalité.

Au niveau de l'évaluation pédagogique, l'Alouette, le St-George et le R.U.P. servent à déterminer les acquisitions académiques en français. En mathématiques, ce sont des examens préparés par les services éducatifs de la commission scolaire de Ste-Foy et administrés par l'école qui rendent compte des acquisitions. De plus, les résultats académiques servent d'indices pour le classement.

Au niveau du comportement, les observations des professionnels, des enseignants et de la direction permettent de dresser un portrait de l'étudiant. Les informations sur le milieu familial viennent compléter.

Si l'élève a terminé une 6e année avec succès (lecture courante, bonne compréhension en lecture, les quatre opérations de base en mathématiques acquises et intégrées, tables de multiplication sues, bonne résolution de problèmes écrits), que les troubles d'apprentissage et les retards académiques sont inexistants ou mineurs et qu'il a ou non des problèmes de comportement (y compris la mésadaptation socio-affective), il est dirigé vers le secondaire I général.

L'élève qui a des troubles d'apprentissage, des retards académiques moyens et moyens-graves en français et/ou en mathématiques, qui a ou non des problèmes de comportements et dont le potentiel est moyen, moyen-supérieur ou supérieur est dirigé vers le secondaire I général avec récupération. Ce service est offert par le Centre de Ressources. Le but est de permettre à l'étudiant de poursuivre son cours secondaire soit en option générale soit en option professionnelle. Il doit y avoir des indices que la récupération peut s'effectuer en dedans de deux ans d'intervention au Centre de Ressources.

En secondaire pratique (voie 100), on retrouve l'élève qui a nécessairement sept ans de fréquentation au primaire et qui a 13 ans. Il a des retards et des troubles d'apprentissage graves, habituellement caractérisés par une très grande lenteur et une difficulté de rétention des acquis. Le retard est de deux ans et plus en français et en mathématiques. Le potentiel est faible ou moyen-faible avec un manque d'aptitudes pour une réussite

.../6

dans les deux premières années du secondaire général. On y retrouve aussi de façon très exceptionnelle l'élève désadapté socio-affectif avec un potentiel moyen et des retards d'apprentissage graves accompagnés soit d'un investissement nul en académique, soit d'un non soutien du milieu familial, soit de problèmes instrumentaux modérés (par exemple la dysfonction cérébrale mineure).

L'élève qui se situe à un niveau de 1re ou 2e année après 7 ans de fréquentation scolaire (minimum 13 ans), dont le potentiel est faible et très lent et qui a des difficultés de langage et de coordination motrice peut être dirigé vers le secondaire pratique, voie initiation au travail. Cependant cet élève doit être capable d'un minimum d'intégration physique dans le milieu de l'école soit être capable de prendre son autobus, de trouver ses locaux habituels, de demander un renseignement, de faire fonctionner son vestiaire, de suivre son horaire et de manger sans aide.

Année de la dernière évaluation: mai 1981

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment:

19 désadaptés socio-affectifs dont 5 avec troubles d'apprentissage en français et/ou en mathématiques, 11 sans trouble d'apprentissage, 2 en voie pratique 200 et 1 en voie pratique 100.

c) Groupe-âge et sexe:

L'âge des jeunes impliqués dans ce projet varie de 11 à 16 ans. Il s'agit de 18 garçons et 1 fille.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier:

Pour 11 étudiants:

- classe régulière en français, mathématiques et anglais avec une diagonale d'activité dégagée pour participer à l'activité céramique;
- classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant;
- niveau III du système en cascade proposé par le rapport COPEX.

.../7

Pour 5 étudiants:

- intégration aux cours réguliers pour les matières académiques où ils n'accusent pas de retard;
- mini-groupes de récupération pour leur retard académique en français et/ou en mathméatiques;
- niveau IV du système en cascade proposé par le rapport COPEX: classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource.

Pour 3 étudiants:

- classe spéciale dans l'école régulière, avec participation aux activités générales de l'école (voie pratique 100 et 200);
- niveau V du système en cascade proposé par le rapport COPEX.

e) Organisation physique et humaine:

Organisation physique: (voie Annexe 1)

Au rez-de-chaussée, on retrouve:

- les locaux du secondaire II regroupés;
- les locaux du secondaire V et des arts regroupés;
- les vestiaires;
- les locaux du cours d'infirmières auxiliaires;
- les gymnases;
- la mécanique automobile;
- la piscine;
- la cafétéria;
- le local d'activité céramique comprenant des tables, des chaises, une armoire de rangement, un lavabo et une enregistreuse. Le four se trouve dans le local du cours de céramique-poterie (voir Annexe 1 pour un plan du local).

A l'étage, on retrouve:

- les locaux du secondaire I regroupés;
- les locaux du secondaire III et des sciences regroupés;
- l'auditorium;
- l'administration;
- les locaux du secondaire IV regroupés;
- le secondaire pratique regroupé;
- les locaux du Centre de Ressources utilisés pour la récupération académique, en face des bureaux des directeurs adjoints à l'adaptation scolaire et au secondaire I.

.../8

Organisation humaine:

Nombre d'élèves dans l'école: 1634

Composition du personnel engagé:

Le personnel qui travaille dans l'école se regroupe en quatre catégories: la direction, les enseignants, les professionnels non-enseignants, le personnel de soutien.

a) la direction:

- un directeur aussi responsable du secondaire III;
- un directeur adjoint, responsable du secondaire II et des options professionnelles;
- un directeur adjoint, responsable du secondaire V et de la vie étudiante;
- un directeur adjoint , responsable du secondaire I et de l'entrée au secondaire;
- un directeur adjoint , responsable du secondaire IV et de l'informatique;
- un directeur adjoint, responsable du secondaire pratique, du Centre de Ressources et des professionnels non-enseignants;
- un adjoint administratif.

b) les enseignants:

- secondaire I : 14 professeurs;
- secondaire II : 14 professeurs;
- secondaire III: 19 professeurs;
- secondaire IV : 16 professeurs;
- secondaire V : 13 professeurs;
- secondaire pratique: 16 professeurs;
- infirmière auxiliaire: 4 professeurs;
- mécanique automobile: 2 professeurs.

c) les professionnels non-enseignants:

- 2 conseillers en orientation;
- 2 animateurs de pastorale;
- 1 infirmière;
- 1 travailleur social;
- 1 orthopédagogue;
- 1 psycho-éducateur;
- 1 psychologue-chercheur.

d) le personnel de soutien: 18 personnes

.../9

e) le Centre de Ressources est l'équipe composée d'enseignants (4) du département d'adaptation scolaire (champ 1) et de professionnels non-enseignants (5) qui encadrent pédagogiquement et psychologiquement la clientèle d'étudiants des secondaires I-II et exceptionnellement III avec difficultés d'adaptation et d'apprentissage en français et/ou en mathématiques.

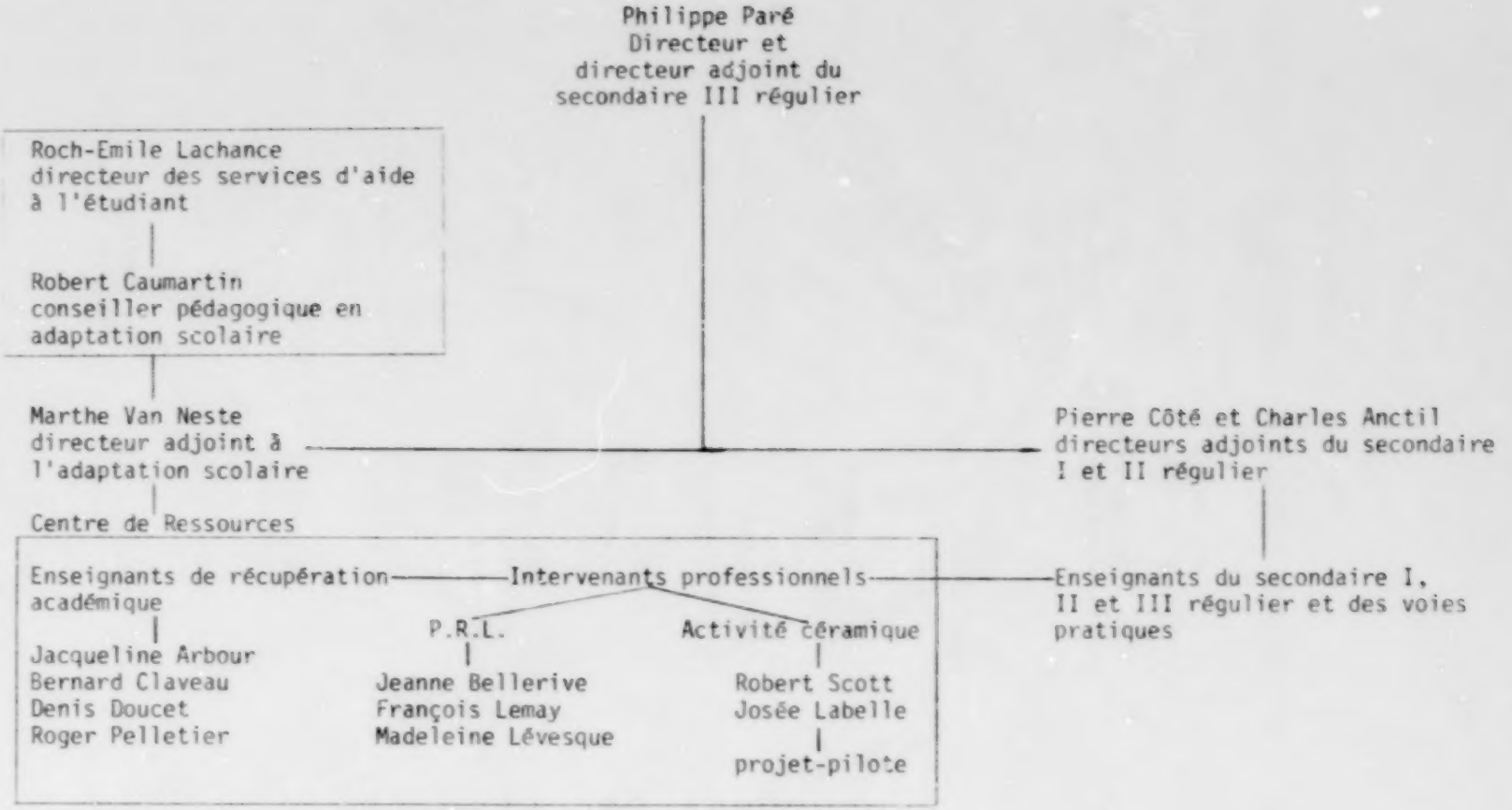
f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs interventions et description des liens fonctionnels:

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
Conseiller en orientation Travailleur social Orthopédagogue	Intervention auprès de l'étudiant suivant l'approche Chassagny, "pédagogie relationnelle du langage".	Chacun rencontre un ou deux des étudiants touchés par le projet sur demande de l'étudiant.
Psycho-éducateur (changement de psycho-éducateur par rapport à l'an dernier)	Intervention rééducative de groupe et individuelle auprès de l'étudiant; Implication auprès des enseignants et intervenants du Centre de Ressources, des enseignants du secondaire régulier, et des parents	Dix périodes sur 80 par horaire de 16 jours multiplié par trois groupes d'étudiants soit 30 périodes par cycle de 16 jours pour l'activité céramique. Le complément de sa tâche sert à établir les contacts avec les autres intervenants, les parents et les étudiants (deux rencontres par étudiant durant la période de septembre à décembre, deux autres de janvier à juin).
Enseignant (B. Claveau)	Récupération académique en français.	13 périodes sur 80 par horaire de 16 jours, par étudiant, pour un total de trois étudiants.
Enseignant (D. Doucet)	Récupération académique en mathématiques.	13 périodes sur 80 par horaire de 16 jours, par étudiant, pour un étudiant.

.../10

Intervenant	Rôle	Fréquence des interventions
Enseignant (R. Pelletier)	Récupération académique en mathématiques.	13 périodes sur 80 par horaire de 16 jours, par étudiant, pour un total de deux étudiants.
		5 périodes supplémentaires sur 80 par horaire de 16 jours pour un étudiant.
	Récupération académique en français.	13 périodes sur 80 par horaire de 16 jours pour un étudiant.
Enseignante (J. Arbour)	Récupération académique en français.	13 périodes sur 80 par horaire de 16 jours pour un étudiant.
Directeur adjoint à l'adaptation scolaire	Concertation des intervenants du Centre de Ressources.	Six rencontres au cours des journées pédagogiques de septembre 1980 à juin 1981.
Enseignants du secondaire pratique	Formation pratique par le biais d'activités à caractère académique ou plus manuel.	10 périodes sur 80 par horaire de 16 jours pour trois étudiants, un en voie 100 et deux en voie 200.

Description des liens fonctionnels



g) Assiette-horaire

Etudiant	Récupération Académique*	Activité céramique**	Approche Chassagny
1-2-3	_____	10 pér./80 (sports-natation)	_____
4-5-6	Français 13 pér./80 Mathématiques 13 pér./80	10 pér./80 (sports-natation)	_____
7	Français 13 pér./80 Mathématiques 5 pér./80	10 pér./80 (sports-natation)	_____
8	_____	10 pér./80 (haltérophilie)	_____
9	_____	10 pér./80 (haltérophilie) jusqu'en janvier 1981	rencontre sur demande avec le conseiller en orientation
10	_____	10 pér./80 (haltérophilie)	rencontre sur demande avec le travailleur social
11	_____	10 pér./80 (bibliothèque) jusqu'en février 1981	rencontre sur demande avec le conseiller en orientation
12	_____	10 pér./80 (couture)	rencontre sur demande avec l'orthopédagogue
13	_____	10 pér./80 (arts plastiques)	_____
14-15 16-17	_____	_____	_____
18	Français 13 pér./80	_____	rencontre une fois par semaine avec le psychologue-chercheur
19	_____	10 pér./80 (arts plastiques)	_____

.../13

* Pour le reste de leurs cours

- les étudiants 1-2-3-4-5-6-7 sont en secondaire I régulier;
- les étudiants 8-14-15-18 sont en secondaire II régulier;
- les étudiants 9-10-11-16-17 sont en secondaire III régulier;
- les étudiants 12 et 19 sont en voie pratique 200 et l'étudiant 13 est en voie pratique 100

**Pour l'activité céramique, les étudiants sont regroupés de la façon suivante:

groupe 1	étudiants	1-2-7-12-13
groupe 2	étudiants	3-4-5-6-11-19
groupe 3	étudiants	8-9-10

Les étudiants 14-15-16-17-18 avaient de la céramique l'an dernier mais n'en ont pas cette année.

h) Facteurs géographiques

Type de région: urbaine

Territoire desservi par l'école:

Sainte-Foy, paroisses: Ste-Ursule, St-Benoît, Notre-Dame-de-Foy
Cap-Rouge
St-Augustin
St-Nicolas (exceptionnel)

Provenance de la population cible:

Milieu socio-économique moyen ou moyen supérieur.

i) Ententes des services avec le ministère des Affaires sociales: nil

j) Problématique de l'organisation de la commission scolaire

1) En vertu de sa politique concernant l'accessibilité à l'éducation, la C.S.R. de Tilly reconnaît qu'elle doit prendre toutes les mesures à sa disposition pour assurer aux élèves l'accessibilité à l'éducation (Recueil de gestion, III 04-50-01, art. 1).

Pour s'acquitter de cette responsabilité, la commission offre directement ou indirectement des services à tous les élèves de son territoire, dans les secteur d'enseignement général, d'enseignement professionnel et de l'adaptation scolaire.

2) La commission offre des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans toutes ses écoles, c'est-à-dire six écoles dont trois sur la rive nord et trois sur la rive sud du St-Laurent:

- école secondaire Les Compagnons de Cartier, Ste-Foy
- école secondaire Campus 1 dont le:
  Pavillon Marie-Laurence, Ste-Foy
- école secondaire Katimavik, Ste-Foy
- école secondaire Les Etchemins, Charny
- école secondaire Beaurivage, St-Agapit
- école secondaire Pamphile-Lemay, Ste-Croix-de-Lotbinière

Pour aider à bien comprendre le mode d'organisation et les services éducatifs offerts aux élèves en difficulté à la C.S.R. de Tilly, nous présentons un extrait du prospectus 1981-1982 sur l'adaptation scolaire et un tableau de la clientèle et des ressources en PNE.

La Commission scolaire régionale de Tully, soucieuse d'offrir des services de qualité à toute sa clientèle scolaire, met le qu'elle soit, met à la disposition des élèves en difficulté des ressources pour les aider à surmonter ces difficultés et à développer au maximum toutes leurs aptitudes.

Les mesures prises pour aider ces enfants se concentrent au plan des ressources humaines, des ressources matérielles et de l'organisation.

Au plan des ressources humaines

Des enseignants et des spécialistes des troubles d'apprentissage et du comportement mettent leurs connaissances et leur expérience en commun pour mieux comprendre et aider les élèves.

Au plan des ressources matérielles

Des programmes particuliers ont été élaborés et des équipements particuliers sont à la disposition des éducateurs et des enfants dans les différentes écoles.

Au plan de l'organisation

Le régime pédagogique appliqué dans les écoles tient compte des orientations et des tendances actuelles concernant les modalités d'intervention auprès de ces enfants. Ainsi, selon la nature et la gravité du handicap, les mesures prises seront transitoires ou permanentes, et se feront le plus possible dans un contexte d'intégration.

En outre, la Commission scolaire régionale de Tully, si elle ne peut offrir elle-même ces services à toute clientèle parce que pas assez nombreuse sur son territoire, a conclu des ententes avec d'autres commissions scolaires ou organismes extérieurs pour répondre à ces besoins.

CLIENTELE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE

Qui est admis au secteur " Adaptation scolaire "?

C'est l'élève qui, à cause de difficultés vécues au primaire au plan de ses apprentissages ou de son comportement, et ceci pour des raisons d'ordre pédagogique, intellectuel ou affectif, n'a pas développé ses possibilités d'intégration à un groupe ou n'a pas assimilé les connaissances de base en lecture, langue maternelle et calcul. Il a aussi accumulé un retard scolaire ou des troubles à l'apprentissage plus spécifiques.

Selon la nature, les causes et les degrés de permanence de ces difficultés, l'école lui offrira les services éducatifs adaptés et essentiels à son développement optimal. Ces services pourront être temporaires ou permanents.

C'est un comité formé de personnes du primaire et du secondaire qui étudie chaque cas et qui fait une recommandation pour une orientation scolaire qui puisse répondre le plus à la plus adaptée à l'élève.

SERVICES INTER-REGIONAUX

Le secteur adaptation scolaire de la Commission scolaire régionale de Tully, soucieux de répondre aux besoins multiples et variés de tous les élèves quel que soit leur handicap, conclut des ententes avec d'autres commissions scolaires ou organismes extérieurs dans le but de satisfaire ces besoins. Les frais de scolarité, de transport et de pension de ces élèves sont payés par la Commission scolaire régionale de Tully, dans le cadre de ses politiques d'aide financière. (Voir aide financière page 40).

Qui peut en bénéficier?

L'élève qui a des troubles de vision
L'élève qui a des troubles d'audition
L'élève qui a des troubles de langage
L'élève qui a un handicap physique grave
cérébral)

INSTITUTIONS DU MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

Les parents qui ont des enfants dans des institutions peuvent-ils avoir de l'aide de la Commission scolaire?

Oui, si une demande est faite à la Commission scolaire.

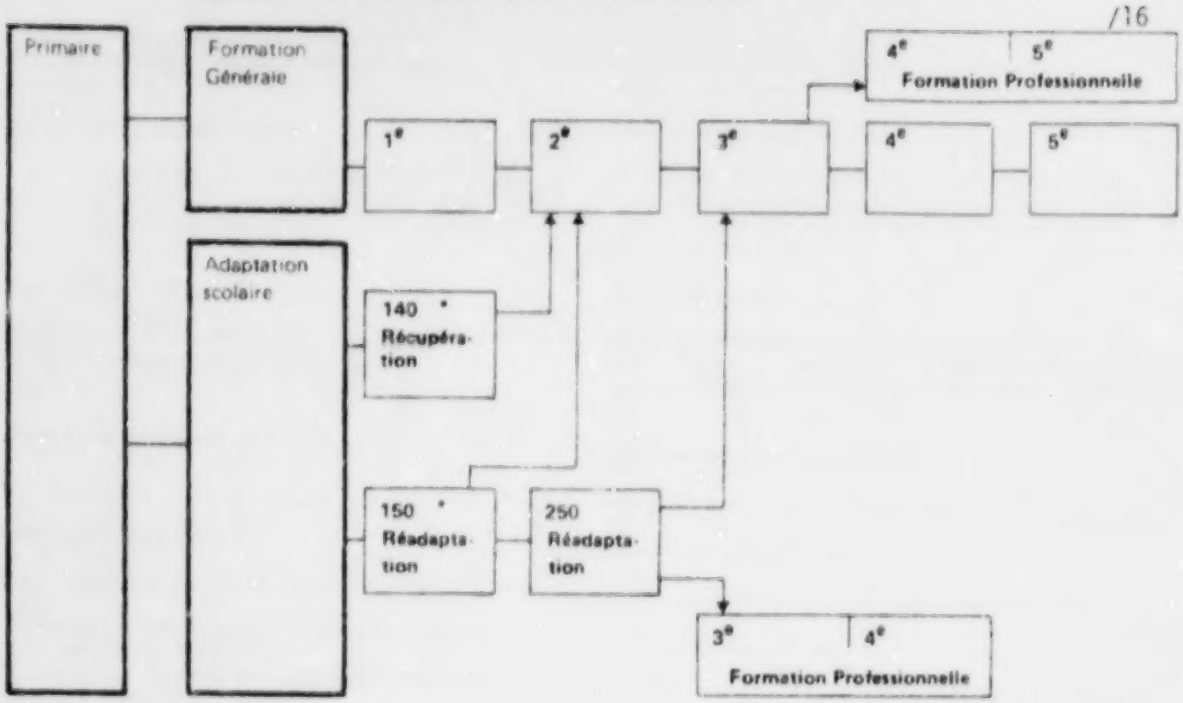
Quelle aide les parents peuvent-ils recevoir de la Commission scolaire?

a) La contribution parentale peut être
Commission scolaire pour le montant
330,00$ selon l'âge de l'enfant.
b) Le transport de fin de semaine peut être
partie ou en totalité.

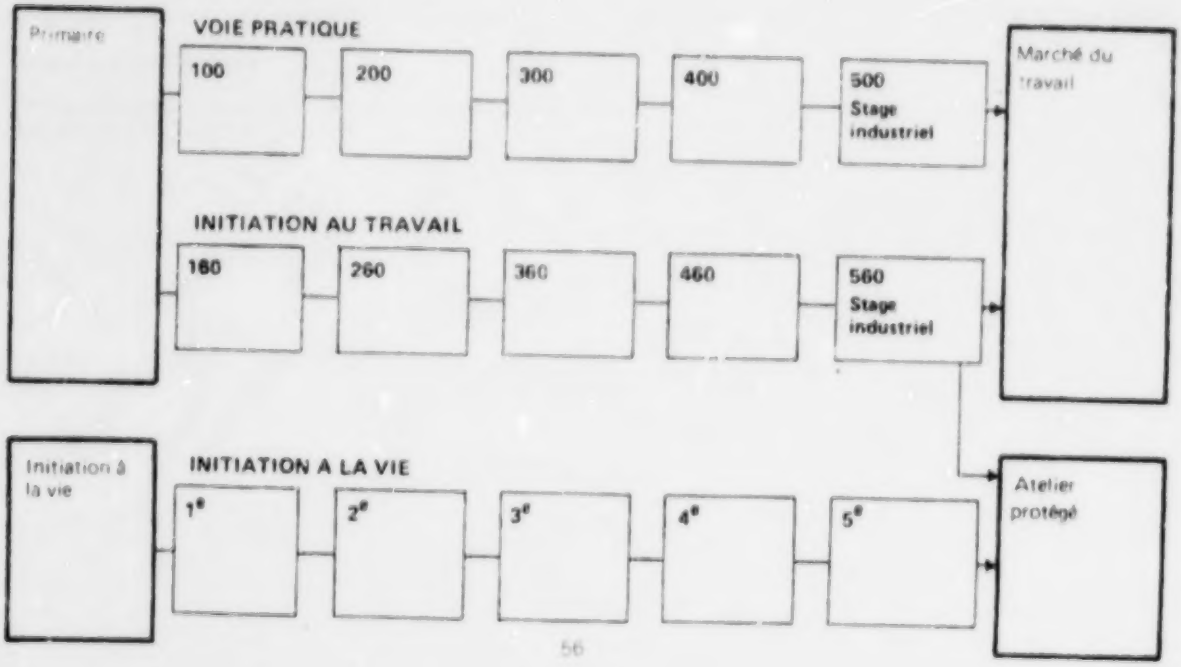
.../16

CHEMINEMENT EN RECUPERATION ET READAPTATION

/16



* Ceci vaut pour les élèves en difficulté non intégrés en 1ère secondaire régulière



.../17

RECUPERATION ET RECYCLAGE (voie 140)

Qui est admis à ce programme?

C'est l'élève qui arrive du primaire et qui a des difficultés d'apprentissage mais qui, par ailleurs, possède les aptitudes pour faire un cours secondaire. Il a besoin de récupération.

Que lui offre-t-on?

En plus de l'enseignement régulier, un accent est mis sur les matières principales : lecture, langue maternelle et mathématique.

Quelle est la durée du programme?

Un an.

Selon quelle organisation?

Selon l'école fréquentée, trois types d'organisation sont offerts :
1. Formule où les élèves sont intégrés à ceux de 1ère secondaire pour toutes les disciplines.
2. Formule où les élèves sont regroupés en classe distincte pour toutes les disciplines.
3. Formule mixte où les élèves sont intégrés à ceux de 1ère secondaire pour la majeure partie de leurs disciplines d'enseignement.

Où conduit ce programme?

Normalement en 2ième secondaire, si l'élève surmonte ses difficultés et complète le programme de 1ère secondaire.

Où se donne ce programme?

Dans toutes les écoles secondaires de la Commission scolaire régionale de Tilly, sauf Les Etchemins.

READAPTATION (voie 150)

Qui est admis à ce programme?

C'est l'élève qui arrive du primaire et qui a des troubles de comportement accompagnés de difficultés d'apprentissage mais qui, par ailleurs, possède des aptitudes pour faire un cours secondaire régulier.

Que lui offre-t-on?

Sur le plan du comportement, un encadrement et un support particuliers. Sur le plan des apprentissages, une aide dans les matières principales : lecture, langue maternelle et mathématique.

Quelle est la durée du programme?

Un an généralement, deux ans maximum.

Où conduit ce programme?

En 2ième secondaire ou 3ième secondaire, selon le cas.

Selon quelle organisation?

En général, les écoles offrent ce programme le plus possible dans un contexte d'intégration en 1ère ou 2ième secondaire. Support et programmes offerts par des ressources variées : enseignants, orthopédagogues, psychologues, travailleur social, conseiller en orientation.

Où se donne ce programme?

Dans toutes les écoles de la Commission scolaire régionale de Tilly.

SECONDAIRE PRATIQUE (voie 100)

Qui est admis à ce programme?

C'est l'élève qui arrive du primaire et qui a des difficultés telles, retards scolaires d'au moins deux ans et un manque d'aptitudes, qu'il lui est impossible de cheminer dans un cours secondaire régulier.

Que lui offre-t-on?

Toutes les activités offertes sont axées sur une formation pratique,

lorsqu'il s'agisse des activités à caractère académique
français,
mathématique,
formation civique, religieuse, sociale,

ou qu'il s'agisse des activités à caractère plus manuel
atelier de manipulation,
atelier général,
divers ateliers : bois, service à l'auto, soudure, cuisine, tissage, soins aux enfants et service au public.

Quelle est la durée du programme?

Cinq ans dont la dernière année en stage à plein temps à l'extérieur de l'école
dans des magasins, usines, garages, etc.

Selon quelle organisation?

Les élèves forment des groupes fermés dans les écoles et bénéficient de l'ensemble des services
gymnase, cafétéria, bibliothèque, ateliers, activités, etc.
dans une optique d'intégration.

Où conduit ce programme?

Directement sur le marché du travail au cours de leur année de stage ou après celle-ci.

Où se donne ce programme?

Dans toutes les écoles secondaire de la Commission scolaire régionale de Tully, à l'exception de Kattinavik.

LES STAGES INDUSTRIELS

Qui est admis aux stages industriels?

C'est l'élève qui a complété la 4ième année de la voie générale ou celui qui a fait la 4ième de l'occupationnel et qui est jugé apte à faire un stage.

Que lui offre-t-on?

Durant l'année scolaire, l'élève fait un ou plusieurs stages dans un milieu de travail : commerce, industrie, services ou autres. Le but de ces stages est de parfaire sa formation pratique, de l'intégrer au marché du travail et de lui trouver un emploi.

Quelle est la durée du stage?

Un an, sauf si le stagiaire se trouve un emploi stable avant la fin de son stage.

Où conduit le stage?

Directement sur le marché du travail.

Selon quelle organisation?

Un professeur-animateur de stage s'occupe de
trouver un endroit de stage
superviser le stagiaire
l'évaluer
lui trouver un emploi.

Ce travail se fait en collaboration avec l'employeur et les centres de main-d'oeuvre.

AIDE FINANCIERE AUX ELEVES

Un élève doit suivre un cours à l'extérieur ou ne peut emprunter le transport organisé par la Commission scolaire. Que se passe-t-il?

La Commission scolaire peut l'aider sur le plan des frais de scolarité, de pension ou de transport.
Voir les détails à la page 40.

.../19

INITIATION AU TRAVAIL (voie 160)

Qui est admis à ce programme?

C'est l'élève qui, durant son cours élémentaire, a à peine réussi à apprendre à lire, écrire et compter ; il se situe à peu près à un niveau d'une 1ère ou 2ème année. C'est aussi l'élève qui, en plus de ses difficultés d'apprentissage, a des difficultés de langage et de coordination motrice.

Que lui offre-t-on?

Toutes les activités sont davantage axées sur le développement du langage et les apprentissages de base : lecture et calcul, sa formation sociale et le développement de ses habiletés manuelles : dextérité, coordination dans ses mouvements.

Quelle est la durée du programme?

Cinq ans dont la dernière année en stage à plein temps.

Selon quelle organisation?

Les écoles qui offrent ce cours ont une organisation qui permet un encadrement particulier pour ces élèves : titulaires, tuteurs, régime pédagogique particulier.

Où conduit ce programme?

Dans un atelier protégé ou sur le marché du travail si l'élève peut s'y intégrer.

Où se donne ce programme?

Pour les filles, à l'école secondaire les Compagnons de Cartier.
Pour les garçons, aux écoles secondaires Les Étchemins et Pamphile Lemay.

INITIATION A LA VIE

Qui est admis à ce programme?

C'est l'élève qui a entre 5 et 21 ans et qui n'est pas capable d'apprentissages académiques en raison de déviations intellectuelles prononcées. Mais par ailleurs, il est capable de développer certaines habiletés de perception et sociales.

Que lui offre-t-on?

Des activités de formation axées sur :
le langage
le développement moteur (gestes et mouvements)
la vie en groupe
la connaissance du milieu

afin d'atteindre un certain niveau d'autonomie.

Quelle est la durée de ce programme?

La durée du cours élémentaire et secondaire, soit de 5 à 21 ans.

Selon quelle organisation?

L'organisation prévoit une école séparée avec des conditions d'encadrement et de sécurité, un régime pédagogique particulier, enseignants, tuteurs, aides, de quelques spécialistes travaillant auprès de ces élèves.

Où conduit ce programme?

Dans un atelier protégé.

Où se donne ce programme?

Au Pavillon Marie-Laurence de l'école secondaire Campus I
1000 rue Wolfe,
Ste-Foy.
Tél : 657-3404

EDUCATION DES ENFANTS AUTISTIQUES

GENERALITES

C'est un projet pilote subventionné par le M.E.Q. La Commission scolaire régionale de Tilly a mis en place une organisation qui vise à offrir des services appropriés aux enfants autistiques de son territoire et éventuellement à ceux du Québec métropolitain.

Quelles sont les dimensions principales de ce service?

relations et compétences sociales
communication
compétences perceptuelles et cognitives
jeu fonctionnel et symbolique
intégration sensorielle
psycho-motricité
autonomie des soins personnels

Selon quelle organisation?

L'organisation prévoit une école séparée avec des conditions d'encadrement et de sécurité, un régime pédagogique particulier avec comme ressources humaines des enseignants, un éducateur spécialisé, une psychologue, une orthophoniste, une ergothérapeute, une musicothérapeute.

Où ce service est-il offert?

Au Pavillon Marie-Laurence
1000 rue Wolfe
Ste-Foy
Tel: 657-3404

/21

/22

Ecole / catégorie	1989	1988	1987	1986	1985	1984	1983	1982	1981	1980	1979	1978	1977	1976	1975	1974	1973	1972	ens. nbre
Campus I	51	49						120	98%	3181	1,5	1,0	0,5	1,5	3	3			
Marie-Laurence				29		26					0,2		0,2	0,5					
Les Saisons de Cartier	116	32	19	11				181	181	16,5		1,0	1,0	1,0	2	2			
Les Hêtres	80					19		40	15,5	107	0,5	1,0	1,0	1,0	2	2			
Beaurivage	41	12	10					22	22	1010	0,5		0,5	0,5	1	1			
Paquette-Leray	97	17		7				114	910	1085	0,5		0,5	0,5	1	1			
Carcajou		11						11	477	501					1	0			
[illegible]						62	63			63					1				
[illegible]					24		24												
Extension										8									
Total	366	132	30	47	24	107	87	492	1203	5044	3	3	3	5	11	10			

psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux : clientèle entière
infirmières, cabelliers d'orientation et animateur de pastorale : toute la clientèle

dans le cadre des projets-ateliers, ajustons : projet des Saisons de Cartier: 1 personne location
temps partiel: autres projets: 1 psychologue, 1 travailleur social, 1 orthopédagogue, 1 agent d'encadrement
éducation spéciale, 1 secrétaire.
le personnel est rémunéré par les allocations spéciales.

3) Avec l'entrée en vigueur d'une politique du M.E.Q. concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la C.S.R. de Tilly a reprécisé ses objectifs à l'égard de cett clientèle. L'éducation de qualité pour tous étant déjà sa première préoccupation, la commission cherche de plus en plus à préciser les modalités permettant d'offrir ces services de qualité dans un contexte de normalisation et d'intégration.

Pour ce faire, nous visons les objectifs suivants:

1- Objectifs généraux

- sensibiliser tous les intervenants (médiats et immédiats) ainsi que les instances décisionnelles aux différentes propositions de la politique de manière à assurer une bonne compréhension du sens de cette politique;

- modifier les mentalités des intervenants directs de manière à faciliter l'intégration éventuelle d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2- Objectifs spécifiques

Par rapport au principe d'accessibilité à l'éducation, la C.S.R. de Tilly vise à offrir directement des services aux handicapés âgés de 16 à 21 ans et aux enfants autistiques.

Par rapport au principe de la qualité de l'enseignement, la commission vise à répondre le plus adéquatement possible aux besoins en perfectionnement et en instrumentation des enseignants concernés.

Par rapport au principe de normalisation, la C.S.R. de Tilly:

- Pour les élèves des classes de récupération (TGA) et de réadaptation (DSA), cherche à développer des modes d'intervention visant à les intégrer aux classes régulières.

- Pour les élèves des voies pratiques (DML et TGA), elle cherche à adapter les programmes réguliers de français et de mathématiques pour eux; elle développe des programmes visant leur intégration sur le marché du travail et leur intégration sociale:

vg.: programme
- soins à l'enfant
- information civique
- services au public
- stages industriels

.../23

Finalement, la commission vise à développer des structures d'accueil pour les enfants handicapés physiquement et sensoriellement.

Pour atteindre tous ces objectifs, il faut bien sûr, du temps et surtout de l'argent. C'est pourquoi nous avons eu recours aux projets pilotes pour nous aider à progresser plus rapidement dans le domaine de la mésadaptation socio-affective et des troubles d'apprentissage.

k) Le projet-pilote face aux objectifs de la Commission scolaire Régionale de Tilly

L'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs au premier cycle du secondaire régulier ne constitue pas en soi un objectif nouveau à l'école secondaire Les Compagnons de Cartier.

En effet, depuis plus de cinq ans, des tentatives ont été faites pour essayer de trouver des moyens et des modes d'organisation visant à assurer l'atteinte de cet objectif. Ces démarches s'inséraient totalement dans l'esprit de la politique en adaptation scolaire, particulièrement en ce qui a trait aux principes d'accessibilité à l'éducation et au principe de normalisation des services offerts.

Ces deux principes étant respectés, il fallait les maintenir et assurer en plus, la qualité des interventions.

Comme en éducation, la qualité des services offerts se mesure difficilement au niveau des extrants (outputs), il faut donc contrôler davantage les intrants (inputs) pour s'assurer d'un minimum de qualité. C'est là, un des buts du projet-pilote: garantir la qualité de l'intervention par l'affectation des ressources humaines appropriées. C'est ce qui nous a conduit à présenter un projet comportant l'embauche d'un nouveau type de spécialiste à l'école: le psycho-éducateur.

Le projet-pilote de l'école Les Compagnons de Cartier s'intègre donc entièrement aux objectifs de la C.S.R. de Tilly puisqu'il favorise la mise en place de services de qualité pour tous les élèves mésadaptés socio-affectifs du premier cycle et ce, dans un cadre normal d'intervention: la classe régulière et la classe ressource.

De plus, la présence d'un psycho-éducateur comme nouvelle ressource dans l'école contribue à rassurer les autres intervenants et à modifier progressivement des mentalités catégoriques voulant que les mésadaptés soient irrécupérables au secondaire.

.../24

4.2 Les objectifs de la recherche:

Pour donner une image plus précise de nos objectifs et de notre démarche de recherche, nous avons repris et détaillé les trois principaux objectifs du projet: mettre en place un programme d'intervention psycho-éducative, impliquer progressivement les parents et les enseignants et augmenter la concertation des intervenants du Centre de Ressources.

1. Mettre en place un programme d'interventions psycho-éducatives permettant au jeune d'utiliser ses forces et ses faiblesses dans son effort d'intégration

   1.1 Spécifier la difficulté du jeune au niveau du comportement et de la personnalité au secondaire en tenant compte de son fonctionnement à l'élémentaire

      1.1.1 Déterminer et élaborer les instruments de mesure pour chacun de ces niveaux;

      1.1.2 Utiliser ces instruments de mesure pour recueillir les informations pertinentes;

      1.1.3 Classer les données obtenues, décrire les variations et les constantes et faire la synthèse;

      1.1.4 Spécifier le lien entre l'apparition et la non-apparition du comportement et les circonstances personnelles et environnementales spécifiques à un moment donné.

   1.2 Proposer au jeune un ensemble de défis gradués de façon à ne lui laisser aucun vide mais plutôt à le placer devant une action dont il voit la fin

      1.2.1 Introduire à l'horaire de l'étudiant des périodes structurées d'interventions psycho-éducatives;

      1.2.2 Présenter au jeune les objectifs de l'activité pour lui faire accepter les services offerts;

      1.2.3 Expliquer la technique de réalisation des objets et les étapes de cette réalisation;

      1.2.4 Aider le jeune à prévoir son cheminement, anticiper les résultats de ses gestes et corriger ses erreurs.

1.3 Mettre le jeune devant le résultat concret de son action au fur et à mesure de sa démarche

1.3.1 Confronter le geste posé par le jeune et le résultat de ce geste;

1.3.2 Faire répéter au jeune un résultat déjà obtenu;

1.3.3 Généraliser les apprentissages acquis par rapport à un objet à d'autres objets;

1.3.4 Faire une rétrospective des réalisations avec le jeune.

1.4 Evaluer les progrès du jeune suite au programme d'intervention

1.4.1 Utiliser les instruments de mesure pour recueillir les informations pertinentes au cours de l'intervention;

1.4.2 Classer les données obtenues, décrire les variations et les constantes et faire la synthèse;

1.4.3 Comparer les données obtenues avant l'intervention à celles obtenues après l'intervention.

2. Modifier l'image négative que l'étudiant a de lui-même en mobilisant ses énergies positives dans sa relation avec l'adulte.

3. Combler les lacunes au plan académique se situant au niveau primaire et poursuivre les apprentissages aux niveaux secondaire II ou III selon le cas.

4. Impliquer progressivement les parents dans des interventions spécifiques auprès du jeune

4.1 Faire accepter aux parents les services offerts pour aider l'étudiant;

4.2 Communiquer avec les parents au cours de l'intervention pour transmettre ou recueillir des informations pertinentes pour l'intégration de l'étudiant.

5. Augmenter la concertation des intervenants du Centre de Ressources en assurant les liens fonctionnels.

.../26

6. Impliquer progressivement les enseignants du régulier dans des interventions spécifiques auprès de l'étudiant.

N.B. Les objectifs généraux 1 et 4 sont ceux qui seront évalués dans le cadre du projet-pilote puisqu'ils font appel plus spécifiquement à l'implantation du psycho-éducateur dans le milieu

4.3 Les hypothèses posées:

En rapport avec l'objectif 1.1, spécification de la difficulté du jeune, nous posons les hypothèses suivantes:

H_0: Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus au QPE et au QPES par l'échantillon et ceux obtenus habituellement par une population normale;

H_1: Il y a une différence significative entre les résultats obtenus au QPE et au QPES par l'échantillon et ceux obtenus habituellement par une population normale;

En rapport avec l'objectif 1.4, évaluation des progrès du jeune suite à l'intervention, nous posons les hypothèses suivantes:

H_0: Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus par l'échantillon au QPES et aux faits d'observation avant l'intervention et ceux obtenus après l'intervention;

H_1: Il y a une différence significative entre les résultats obtenus par l'échantillon au QPES et aux faits d'observation avant l'intervention et ceux obtenus après l'intervention.

En rapport avec l'objectif 2, modification de l'image négative, nous faisons les hypothèses suivantes:

H_0: Il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus au test de Janis et Field par l'échantillon et ceux obtenus habituellement par une population normale;

H_1: Il y a une différence significative entre les résultats obtenus au test de Janis et Field par l'échantillon et ceux obtenus habituellement par une population normale.

Pour les fins de la recherche et pour spécifier le lien entre la dynamique de la personnalité (objectif 1.1) et l'image de soi (objectif 2), nous faisons les hypothèses suivantes:

H_0: Les résultats obtenus au QPES et ceux obtenus au test de Janis et Field ne sont pas reliés dans l'échantillon, c'est-à-dire que l'association entre les deux est due au hasard;

.../27

H_1: Les résultats obtenus au QPES et ceux obtenus au test de Janis et Field sont reliés dans l'échantillon c'est-à-dire que l'association entre les deux n'est pas due au hasard.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Les interventions choisies dans le cadre du projet-pilote l'ont été en fonction de trois principaux problèmes rencontrés chez la population cible:

a) un déséquilibre dans la dynamique de la personnalité;

b) une image de soi négative;

c) un trouble d'apprentissage ou un retard académique.

La dynamique de la personnalité est en déséquilibre pour nous lorsque, dans le cadre d'un test de personnalité, certains traits obtiennent des résultats plus élevés ou plus faibles que ce vers quoi tend la moyenne des gens. A l'élémentaire, l'instabilité affective, l'irritabilité et la complexité sont les traits dominants chez les étudiants pour qui l'activité céramique est prévue comme mode d'intervention. Facilement troublés, au caractère changeant, ils ont une plus faible emprise du moi. Exigeants et hyperactifs, ils sont plutôt perspicaces, calculateurs et mondains. Au début du secondaire, le dynamisme et l'enthousiasme sont plus présents chez les étudiants touchés que normalement. Ceci en fait des individus davantage ouverts au monde extérieur et souvent associés à des activités de groupe. Par contre, ce dynamisme, mal canalisé, peut devenir de l'impatience lorsque des délais trop grands apparaissent et de l'irritabilité est soulevée lors de frustrations. Ces tensions sont dues à une bonne conscience de leur part des exigences de l'environnement et un besoin de support constant. En l'absence d'adultes pouvant répondre à leur besoin de protection, ils peuvent devenir soupçonneux et individualistes. Ils préfèrent se débrouiller seuls et aller jusqu'au bout même s'ils se sentent fautifs.

Les objectifs de l'intervention mise en place tiennent compte de la dynamique personnelle de chacun. Il importe avant tout de permettre à l'étudiant d'utiliser ce dynamisme dans une activité où il peut réaliser un objet et dont il voit la fin (objectif 1.2). Il peut travailler individuellement dans un groupe mais l'adulte est là pour supporter et lui permettre d'exprimer ses tensions. Avec une démarche précise de réalisation des objets, menant à une réussite lorsque respectée, nous voulons aider le jeune à supporter les délais, dimi-

.../28

nuer la possibilité de frustrations et permettre au jeune de prendre la responsabilité des gestes qu'il pose (objectif 1.3).

En comparant la dynamique de la personnalité de l'étudiant à la fin de l'élémentaire et au début du secondaire, nous avons constaté que le déséquilibre est plus grand au début du secondaire. Il est possible de croire que l'effort d'intégration demandé à l'étudiant au secondaire est suffisamment important pour entraîner un déséquilibre. D'autre part, l'étudiant semble avoir le dynamisme nécessaire mais il ne sait pas comment faire face à cette réalité stimulante et exigeante. La concentration et l'attention indispensables exigent un contrôle qui est faible chez les étudiants concernés.

Les observations des différents intervenants du Centre de Ressources ont orienté notre analyse du problème vers l'estime de soi. Une brève revue de littérature a confirmé le lien entre cette variable et les troubles d'apprentissage et du comportement (Bodwin, 1957; McIntire & Drummond, 1977; Sheare, 1978). En effet, selon eux, une estime de soi faible est reliée à une pauvre réussite académique, une faible stabilité émotive mais une excitabilité et une ouverture plus forte. L'estime de soi est donc reliée aux deux autres problèmes rencontrés dans notre population cible: un déséquilibre dans la dynamique de la personnalité et un faible rendement académique. L'an dernier, nous avons vérifié le niveau d'estime de soi chez les étudiants touchés. Il était élevé mais nous croyons qu'il s'agissait d'un mécanisme de défense contre une estime de soi faible amenée par une réussite pauvre. Nous constatations également une bonne disposition à communiquer mais peu de certitude au sujet de ce que pensent les autres.

Selon Cronbach (1967), les individus qui ont des attitudes défensives sont plus persévérants quand ils sont amenés à penser que leurs chances de succès sont très basses. Ils sont rigides lorsqu'ils sont en difficulté et hésitent à se retirer lorsqu'ils sont dans une situation sans issue. Leur apprentissage est meilleur si le professeur énonce les objectifs à court terme et s'il donne le maximum d'explication et de guide. Il doit distribuer ses feedbacks à courts intervalles pour éviter que l'étudiant perde le fil. Ce sont surtout les autres professionnels du Centre de Ressources qui travaillent à modifier cette estime de soi négative (objectif 2) puisque leur approche met l'étudiant en présence d'un adulte qui l'accepte tel qu'il est et qui laisse temporairement de côté la difficulté académique.

Avec un équilibre dynamique instable et une estime de soi faible, les étudiants investissent peu au plan académique. La grande énergie dont ils disposent est difficilement canalisable au travers d'un contenu abstrait nécessitant de l'attention et de la concentration. Le groupe-classe est pour eux l'élément perturbateur de leur comportement, ils ont

.../29

de la difficulté à suivre les règles. Ils ne peuvent écouter le professeur sans être dérangés par les autres. Ils accumulent, souvent depuis l'élémentaire, un retard dans leurs apprentissages. Avec une approche individuelle et personnalisée et des groupes plus restreints, les professeurs du Centre de Ressources essaient de combler les lacunes et de faire progresser les étudiants au plan académique (objectif 3).

2. Les objectifs de l'intervention

Les étudiants auront:

1- des traits de personnalité tendant davantage vers la moyenne d'une population normale;

2- une estime de soi positive et non défensive;

3- un rendement académique plus élevé.

Les parents auront:

4- accepté les services offerts et transmis des informations pertinentes pour l'intégration des étudiants.

Les intervenants du Centre de Ressources seront:

5- établi une plus forte concertation.

Les enseignants du secondaire régulier:

6- se seront impliqués davantage dans des interventions spécifiques auprès de l'étudiant.

N.B. Seuls les objectifs 1 et 4 seront évalués dans le cadre du projet-pilote puisqu'ils font appel plus spécifiquement à l'implantation du psycho-éducateur dans le milieu.

3. Description du type d'intervention adoptée:

Plan rééducatif (objectif 1)

1) Présentation par le psycho-éducateur d'une activité de céramique utilisant les fiches individualisées mises au point par Boscoville (voir Annexe 2).

A- Matériel didactique utilisé:

Les fiches individualisées mises au point par Boscoville comprennent:

- vingt-quatre fiches d'exécution;
- trois fiches synthèses;
- fiches techniques de décoration (optionnel).

Les fiches d'exécution sont composées de telle sorte qu'on y retrouve:

- le nom de l'objet à exécuter choisi en fonction de sa forme pour permettre une graduation des défis (première page);

- les objectifs personnels généraux et reliés à l'activité de chaque élève (deuxième page);

- une rétrospective de l'aspect technique et personnel suite à la réalisation de la pièce et une nouvelle perspective permettant le lien entre l'objet avant la construction et la réalisation de la pièce suivante (troisième page);

- une représentation de l'objet de profil ayant les dimensions réelles de l'objet, qui sert d'instrument témoin au fur et à mesure de la construction (quatrième page);

- les étapes de réalisation de l'objet représentant par des dessins la démarche à suivre (cinquième page).

Les fiches synthèses permettent de stimuler l'initiative de chacun, en lui donnant la possibilité de s'exprimer d'une façon autonome. On n'y retrouve pas la démarche habituelle mais une feuille quadrillée selon les dimensions maximum apprises et des espaces pour que chaque étudiant fasse son auto-évaluation.

.../31

Les fiches de décoration permettent à l'étudiant de décorer ses pièces de façon personnelle. Elles peuvent être utilisées de façon indépendante et être introduites à n'importe quel moment et à n'importe quel rythme.

B- Méthodologie:

A cause de la nouveauté que représente l'objet céramique pour la plupart des étudiants, la première fiche exige une méthodologie particulière. La démarche proposée est individualisée mais le psycho-éducateur l'adapte en fonction d'un groupe. Les étapes de réalisation de l'objet seront suivies une par une par le groupe et non par un individu comme ce sera le cas dès la deuxième fiche. Pour la première fiche, chaque étape de la construction de l'objet proposé devient un but en soi. De cette façon, le psycho-éducateur peut au fur et à mesure de la production vérifier où chacun est rendu et apporter une aide appropriée.

Le choix d'un objet autre que ceux décrits sur les fiches nécessite de la part du jeune:

a) une bonne maîtrise des techniques de réalisation;

b) une idée précise de la démarche à suivre pour réaliser l'objet;

c) l'atteinte des objectifs personnels généraux, concernant la méthode de travail et le comportement, fixés pour l'objet précédent;

d) une représentation graphique approximative de l'objet à réaliser.

Aux mois de novembre et décembre, les jeunes pouvaient réaliser un objet de leur choix pour donner en cadeau à Noël à leurs parents.

C- Rôle du psycho-éducateur:

Il guide l'étudiant dans une utilisation fonctionnelle du système et le soutient dans sa réflexion, sa découverte et sa création. Il établit une relation personnelle constante avec chacun des élèves ce qui lui permet de déceler leurs forces et leurs faiblesses et de les utiliser pour modifier des comportements socialement inacceptés.

.../32

Les interventions préconisées à travers l'activité céramique concernent la relation de l'étudiant avec lui-même, avec l'adulte et avec son groupe de pairs. Elles tiennent compte surtout du comportement de l'étudiant durant la période d'activité, des conditions du milieu où le psycho-éducateur fait vivre l'activité céramique et de la connaissance que le psycho-éducateur a de l'étudiant.

2) Rencontres individuelles avec chaque étudiant impliqué dans l'activité céramique ou qui est sous la supervision du psycho-éducateur. Pour les étudiants de secondaire I, il s'agit de deux rencontres informelles d'une durée de 20 à 30 minutes. Le psycho-éducateur va chercher l'étudiant durant l'une de ses périodes de classe et discute avec lui dans son bureau. Il a préalablement rencontré les professeurs de l'étudiant pour savoir comment il se comporte durant les cours et quel est son rendement académique. Le contenu de ces rencontres varie en fonction de chaque étudiant mais il peut toucher autant le milieu scolaire que le milieu familial. Pour les étudiants de secondaire II ou III, chaque rencontre est fixée à l'avance pour une période donnée et le contenu correspond à l'évaluation de l'atteinte des objectifs fixés pour l'activité céramique et pour le comportement en général.

3) A chaque semaine, le psycho-éducateur et psychologue-chercheur se rencontrent pour une durée d'une heure ou plus si nécessaire. Le psycho-éducateur explique au chercheur les principaux événements de la semaine pour chacun des étudiants, les interventions effectuées et l'impact de ces interventions. Ils établissent ensemble par la suite les interventions qui suivront en fonction du vécu de l'étudiant et du psycho-éducateur dans l'activité et en fonction de la dynamique personnelle de chacun.

4) En rapport avec l'objectif 2, modification de l'image négative que l'étudiant a de lui-même, les autres professionnels du Centre de Ressources rencontrent individuellement les étudiants qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Une fois par semaine, durant environ une demi-heure, l'étudiant décide ce que lui et l'intervenant vont faire ensemble. Il peut s'agir d'activités visant à établir une communication (jeux, dessins, etc.) ou d'activités à contenu

.../33

académique (français ou mathématiques), lorsque la communication est bien établie. L'intervenant vit l'activité avec l'étudiant sans interpréter les gestes posés mais en accompagnant l'étudiant dans son vécu. Ce type d'intervention est appelé "pédagogie relationnelle du langage", approche Chassagny.

Plan pédagogique (objectif 3)

Mini-groupes de récupération académique

Ces groupes sont constitués d'étudiants TGA (troubles graves d'apprentissage) en français et/ou en mathématiques, d'étudiants MSA (mésadaptés socio-affectifs) avec troubles d'apprentissage en français et/ou en mathématiques et d'étudiants avec troubles moyens d'apprentissage. L'étudiant est sorti de son groupe régulier de français et/ou de mathématiques pour participer à ces groupes plus restreints. Ce peut être pour 13 périodes par cycle ou pour 5 périodes supplémentaires par cycle selon les besoins. En mathématiques, il travaille au moyen de fiches individuelles du régulier, à son propre rythme, le professeur lui fournissant une aide individuelle. En français, le groupe peut aussi être utilisé pour aider l'étudiant dans ses difficultés comme complément à un travail individuel. En petites équipes, les étudiants travaillent sur un même contenu mais en apportant une contribution très personnelle. Le professeur évalue très fréquemment les acquisitions des jeunes mais en respectant les attitudes et la personnalité de chacun.

Plan social

Rencontres avec les parents (objectif 4)

Une rencontre de groupe au début de l'année, où le directeur adjoint à l'adaptation scolaire et celui du secondaire I régulier font une historique du Centre de Ressources, dressent un tableau des services offerts et présentent chacun des intervenants impliqués. Par la suite, les parents peuvent rencontrer les intervenants en contact plus direct avec leur enfant. Ces intervenants expliquent le mode d'intervention utilisé, les objectifs visés avec l'enfant et situent le problème dans un contexte de développement normal, tenant compte des exigences posées à l'enfant par l'école secondaire. Les parents sont entièrement libres d'accepter les services qui leur sont offerts par l'école. On retrouve à l'Annexe 8 une copie de la lettre d'invitation qui leur est envoyée.

.../34

Au cours de l'année, le psycho-éducateur contacte les parents par téléphone suivant les progrès et difficultés spécifiques vécus par l'enfant à l'école. Les parents peuvent aussi le rencontrer habituellement lors de la remise des bulletins, à chacune des cinq étapes du calendrier scolaire.

Rencontres des intervenants du Centre de Ressources (objectif 5)

Lors des journées pédagogiques, six fois entre septembre 1980 et juin 1981, il y a des études de cas, des discussions sur les modes d'évaluation des étudiants et de l'impact des interventions, un rappel des objectifs visés pour chacune des étapes, etc.

Rencontres de niveaux des enseignants du secondaire régulier (objectif 6)

Lors des journées pédagogiques, six fois entre septembre 1980 et juin 1981, les professeurs de chacun des niveaux plus un professionnel du Centre de Ressources se rencontrent pour échanger des informations sur le fonctionnement des étudiants et sur la dynamique des groupes et pour coordonner leurs actions.

Rencontre de mise à jour des enseignants du premier cycle régulier

Le Ministère de l'Education du Québec a élaboré un programme-pilote de mise à jour des enseignants du permier cycle régulier sur sa politique en matière d'adaptation scolaire. Un ensemble de modules de perfectionnement sont mis à la disposition des enseignants et poursuivent deux objectifs principaux:

a) informer les enseignants du premier cycle secondaire sur la politique en adaptation scolaire et les amener à définir leurs responsabilités vis-à-vis des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;

b) faire acquérir un savoir-faire à l'ensemble des enseignants d'une école pour les habiliter à intervenir auprès des enfants présentant des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage.

C'est la direction générale du développement pédagogique qui prépare le programme, les guides de formation et les personnes-ressources. La commission scolaire, avec la collaboration des directions régionales, a établi le plan d'application des modules selon les besoins identifiés et a organisé la réalisation des activités prévues

.../35

à l'aide des budgets disponibles. Lors de la journée pédagogique du 10 février dernier, les enseignants de secondaire I et II régulier, ceux du Centre de Ressources, les professionnels non-enseignants et la direction ont participé au module 1 "Information sur la Politique en adaptation scolaire". Comme le programme est expérimental, les commentaires sur son contenu et ses modalités d'application sont souhaités de la part des participants.

L'horaire de la journée, pour ce module, comprend cinq ateliers dont le contenu et les objectifs sont différents.

Atelier	Objectif	Contenu
1	Faire en sorte que les participants connaissent l'évolution des services aux enfants en difficulté.	1.1 exposé sur l'historique; 1.2 exposé sur la population de l'enfance en difficulté.
2	Permettre de situer les grandes orientations de la politique à partir d'une réflexion faite sur le rapport COPEX.	2.1 exposé sur le bilan réalisé par COPEX et brain storming; 2.2 exposé sur l'énoncé de politique et visionnement de l'audiovision sur la politique d'adaptation scolaire avec commentaires des participants.
3	Faire connaître les principaux éléments de la politique et implications dans le cadre du travail de l'enseignant régulier.	3.1 retour sur le visionnement; 3.2 exposé sur l'énoncé de politique; 3.3 travail en sous-groupes.
4	Faire connaître les différentes modalités d'intégration.	4.1 exposé sur l'énoncé de politique; 4.2 travail en grand groupe.
5	Situer le plan de mise à jour par rapport à la politique d'adaptation scolaire.	5.1 exposé sur le plan de mise à jour.

.../36

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

a) Moyens d'évaluation

1. Questionnaire de personnalité pour enfants et Questionnaire de personnalité destiné aux étudiants des écoles secondaires (QPE et QPES)

Il s'agit de deux tests standardisés dont le niveau d'expression est adapté aux âges de 8 à 12 ans et de 12 à 18 ans respectivement.

Ils sont utilisés pour juger les aspects divers du développement de la personnalité soit quatorze (14) traits ou caractéristiques personnelles que les psychologues reconnaissent comme une image presque complète de la personnalité totale. Un trait est une façon distincte et durable suivant laquelle un individu diffère d'un autre. Les quatorze traits sont les mêmes dans les deux tests sauf le trait N (simplicité et complexité) présent uniquement dans le QPE et le trait Q_2 (sociabilité et indépendance) présent uniquement dans le QPES. Une pondération spécifique de chacun des traits permet de calculer des facteurs de second ordre qui sont des indices de mésadaptations possibles.

Pour plus de détails sur la construction du test, la méthode de correction, le type de variables qui influencent les résultats obtenus aux tests et l'interprétation possible, on peut référer au rapport d'étape de janvier 1980.

Le QPE (forme A) sera employé lors du classement à l'élémentaire et servira dans la présente recherche à spécifier la difficulté du jeune au niveau du comportement et de la personnalité (objectif 1.1). Le QPES (forme A) viendra compléter ces informations quant au niveau d'ajustement des étudiants touchés avant l'intervention et avec la forme B, il permettra de mesurer de façon indirecte l'impact de cette intervention puisque cette dernière mesure sera administrée après l'intervention. Ces tests donneront lieu à une passation de groupe en période scolaire lors du classement à l'élémentaire et en activité céramique au secondaire.

2. Le fait d'observation (voir Annexe 3)

Le fait d'observation se base sur la technique d'observation d'un comportement "dit" d'adaptation (TOCA). Il s'agit de recueillir les informations nécessaires pour étudier comment

.../37

un individu s'adapte extérieurement à un élément de la réalité observable et extérieur à l'observé. L'observateur se centre sur un comportement verbal et/ou moteur de l'individu (centration) qui témoigne de son ajustement et d'une façon d'être ou de faire personnelle à l'observé. Il s'efforce de mettre en évidence une ou plusieurs "significations" du comportement choisi comme centration en retraçant et en décrivant des comportements antérieurs de l'observé qui se ressemblent ou s'opposent et qui pourraient expliquer ce comportement. Le fait d'observation devient donc un fait significatif. L'observateur procède de façon méthodique en six étapes décrites dans le rapport d'étape de janvier 1980.

Comme il est prévu de comparer plusieurs faits d'observation entre eux pour évaluer la pertinence de l'intervention (objectifs 1.2 et 1.3) et l'impact de cette intervention (objectif 1.4), une feuille synthèse sera utilisée. Elle décrit le comportement de l'étudiant à chacune des activités de céramique. On y retrouve la situation de l'observé et la situation de l'observateur. L'analyse et la synthèse peuvent se faire soit à l'intérieur d'un même fait d'observation (intra-fait) soit en comparant plusieurs faits d'observation (inter-fait). Pour chaque étudiant, huit faits d'observation seront choisis, avant, pendant et après le traitement, pour donner une image représentative du comportement de l'étudiant à travers plusieurs activités de céramique. Ces faits seront choisis comme significatifs en fonction de trois critères: leur impact sur le milieu, leur effet dévalorisant pour l'étudiant et leur relation causale possible avec d'autres problèmes.

3. Le test de Janis et Field "Feelings of Inadequacy" (voir Annexe 4)

En 1959, Janis et Rife retiennent seulement 23 items d'inadaptation scociale, parmi les 88 regroupés en neuf catégories publiées par Janis et Field durant la même année, pour mesurer l'estime de soi. Cette épreuve se base sur le postulat que la fréquence avec laquelle une personne atteint les idéaux qu'elle s'est fixée suscite chez elle des sentiments d'échec ou de réussite qui affectent sa perception de ses propres valeurs.

A chaque item, le sujet répond sur une échelle graduée en cinq points, cotée de zéro à quatre (très souvent, souvent, quelquefois, à l'occasion, jamais). Le maximum possible est de 92 points indiquant l'estime de soi maximale. Le test comprend trois facteurs principaux (Berger, 1968): disposition à communiquer, anxiété sur les sentiments d'autrui et évaluation négative de soi.

.../38

Une description du contenu de l'échelle, de la pondération des facteurs internes, de la consistance interne, de la fidélité et de la validité se retrouve dans le rapport final de juin 1980. Le test de Janis et Field est considéré comme un instrument valable pour mesurer l'estime de soi (Morval, 1972). Il ne demeure cependant qu'une estimation approximative du facteur en cause, restant davantage orienté sur la comparaison avec autrui que sur le sentiment d'efficacité, les deux composantes de l'estime de soi.

Chaque étudiant passera le test en cours d'année pour évaluer son niveau d'estime de soi et vérifier les hypothèses émises en rapport avec l'objectif 2, mais après janvier 1981.

4. Feuille synthèse des conversations téléphoniques (voir Annexe 5)

Cette feuille comprend le nom de la personne consultée, la date de la consultation et le contenu de celle-ci. Elle vise surtout à recueillir les informations permettant d'évaluer l'atteinte de l'objectif 4: impliquer progressivement les parents dans des interventions spécifiques auprès du jeune.

b) Méthode d'analyse

1- Feuille de compilation des données (voir Annexe 6)

Cette feuille, remplie pour chaque étudiant, au fur et à mesure des informations disponibles, permet d'avoir le tableau rapide de l'action du Centre de Ressources auprès de l'étudiant et de voir comment a été évaluée cette action. Elle comprend:

1) des informations générales: nom
date de naissance
sexe
niveau de scolarité

2) un résumé des interventions:

- type d'intervention: récupération académique
pédagogie relationnelle du langage
activité céramique

- durée de chacune des interventions

- fréquence de chacune des interventions soit le nombre de périodes par cycle

.../39

- groupe d'intervention: activité retirée
  principal intervenant
  autres étudiants participant au groupe

3) un résumé des évaluations:

- types d'évaluation: QPE
  QPES (formes A et B)
  Test de Janis et Field

- date de l'évaluation

- situation de l'évaluation dans le schéma expérimental

- principaux résultats obtenus à chacune des évaluations

2- Test de Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon ($k=1$)

Ce test mesure le degré d'accord entre la distribution des résultats observés au QPE et au QPES (forme A et B) dans notre échantillon et une distribution théorique des résultats d'une population normale. Il détermine si les résultats de l'échantillon peuvent de façon probable provenir d'une population ayant cette distribution théorique.

En bref, il faut spécifier la distribution des fréquences qui surviendrait sous la distribution théorique de la population et la comparaison de celle-ci avec la distribution des fréquences cumulatives observées dans notre échantillon. Le point où ces deux distributions, théorique et observée, montrent la plus grande divergence est déterminé (D = déviation maximum). La référence à la distribution de l'échantillon indique si une aussi large divergence peut être l'effet du hasard. La distribution de l'échantillon indique alors si une divergence de l'amplitude observée peut survenir de façon probable c'est-à-dire si les observations sont réellement un échantillon au hasard tiré de la distribution théorique normale.

3- Test de Wilcoxon pour deux échantillons liés

Ce test utilise l'information au sujet de la direction des différences entre les résultats obtenus au QPES (forme A), le pré-test, et le QPES (forme B), le post-test soit avant et après l'intervention pour seize étudiants en activité céramique l'an dernier et cette année. Il utilise aussi l'informa-

.../40

tion au sujet de la grandeur des différences. Il donne plus de poids aux paires qui montrent une grande différence entre les deux tests qu'aux paires qui montrent une petite différence.

Si les deux tests sont équivalents, c'est-à-dire si H_0 est vraie par rapport à l'objectif 1.4, on s'attend à ce que quelques-unes des plus larges différences touchent le premier test et quelques-unes, le deuxième test. La somme des rangs ayant un signe plus et la somme de ceux ayant un signe moins devraient être à peu près égales sous H_0. On rejette H_0 si soit la somme des différences négatives, soit la somme des différences positives est trop petite.

4- Coefficient de corrélation de rang de Spearman (rs)

C'est une mesure d'association qui requiert que les deux variables soient mesurées sur une échelle ordinale de telle sorte que les résultats à l'estime de soi sont égaux à ceux obtenus qu QPES (forme A et B) pour tous les items. On utilise la différence entre les deux ensembles de rangs comme indice de disparité.

La grandeur de ces différences nous donne une idée de la relation entre les résultats à l'estime de soi et ceux obtenus au QPES (forme A et B). Si la relation entre les deux ensembles de rangs est parfaite, chaque différence sera 0. Plus large est la différence, moins parfaite est l'association entre les deux variables.

5- Analyse de variance de Friedman pour k échantillons liés

Quand les données de k échantillons liés sont mesurées sur une échelle ordinale, ce test est utilisé pour vérifier l'hypothèse nulle suivant laquelle les k échantillons proviennent de la même population.

Les échantillons sont liés en ce sens que le même groupe de sujets (N = 18) a été mesuré sur les trois composantes de l'estime de soi: disposition à communiquer, certitude au sujet d'autrui et évaluation négative de soi.

Les données sont compilées sur une table à double entrée ayant N rangées et k colonnes. Les rangées représentent chacun des 18 sujets et les colonnes chacune des trois composantes. Chaque rangée donne donc les résultats de chacun des sujets à chacune des composantes.

.../41

c) Présentation des résultats

On retrouve à l'Annexe 7 les tableaux suivants:

1- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque trait de personnalité du QPE (N = 11).

2- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque trait de personnalité du QPES (forme A) (N = 19).

3- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque facteur de second ordre du QPES (forme A) (N = 19).

4- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque trait de personnalité du QPES (forme B) (N = 16).

5- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque facteur de second ordre du QPES (forme B) (N = 16).

6- Résultats bruts et transformés obtenus par chacun des sujets (N = 18) au test d'estime de soi, le Janis et Field.

7- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPE par les sujets 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 16, 18, 19 (N = 11).

8- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPES (forme A) par l'ensemble des sujets (N = 19).

9- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPES (forme B) par l'ensemble des sujets (N = 16).

11- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus à chacune des questions du test de Janis et Field par l'ensemble des sujets (N = 18).

13- Coefficients de corrélation de rang de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPE par les sujets 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 16, 18, 19 (N = 11).

14- Coefficients de corrélation de rang de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPES (forme A), pour l'ensemble des sujets (N = 18).

16- Coefficients de corrélation de rang de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPES (forme B), pour l'ensemble des sujets (N = 16).

.../42

Tableau 10- Test de Wilcoxon sur les rangs des formes A et B du QPES (pré-test vs post-test) pour l'ensemble des sujets (N = 16)

Sujets	Somme des rangs positifs	Somme des rangs négatifs	T. de Wilcoxon	Probabilité associée
1	73.5 (13)*	136.5 (7)	73.5	0.1227
2	91.0 (10)	80.0 (8)	80.0	0.4159
3	81.0 (5)	39.0 (10)	39.0	0.1262
4	142.5 (8)	67.5 (12)	67.5	0.0825
5	174.5 (6)	56.5 (15)	56.5	0.0192 *
6	80.0 (12)	130.0 (8)	80.0	0.1841
7	56.0 (12)	134.0 (7)	56.0	0.0616
8	129.0 (6)	61.0 (13)	61.0	0.0909
9	———	———	———	———
10	155.0 (7)	55.0 (13)	55.0	0.0319*
11	———	———	———	———
12	77.0 (8)	59.0 (8)	59.0	0.3343
13	101.5 (6)	51.5 (11)	51.5	0.1217
14	108.5 (3)	62.5 (7)	62.5	0.1624
15	185.5 (4)	45.5 (8)	45.5	0.0063**
16	145.5 (4)	107.5 (9)	107.5	0.2723
17	———	———	———	———
18	157.0 (3)	33.0 (10)	33.0	0.0054**
19	108.0 (7)	45.0 (10)	45.0	0.0727

* Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de paires de données ayant subi un changement positif (pour la deuxième colonne) ou négatif (pour la troisième colonne). Dans la cinquième colonne * signifie un résultat significatif à .05 et ** un résultat significatif à .01

.../43

Tableau 12- Analyse de variance de Friedman comparant les trois composantes de l'estime de soi: disposition à communiquer, certitude au sujet d'autrui et évaluation négative de soi pour l'ensemble des sujets (N = 18)

Chi-carré calculé = 2.111
Chi-carré 95% = 5.99
Chi-carré 99% = 9.21

Test de Wilcoxon sur les rangs des composantes prises deux à deux

Composantes	Somme des rangs positifs	Somme des rangs négatifs	T de Wilcoxon	Probabilité associée
Disposition à communiquer vs certitude au sujet d'autrui	116	55	55	0.0982
Disposition à communiquer vs évaluation négative de soi	107.5	63.5	63.5	0.1733
Certitude au sujet d'autrui vs évaluation négative de soi	75.5	95.5	75.5	0.3353

.../44

Tableau 15- Test de Wilcoxon sur les rangs des formes A et B du QPES (pré-test vs post-test) pour chaque trait et chaque facteur pour 16 sujets (N = 16)

Traits et facteurs	Somme des rangs positifs		Somme des rangs négatifs		T. de Wilcoxson	Probabilité associée
A	41.5	(7)*	49.5	(6)	41.5	0.3934
B	22.5	(8)	55.5	(4)	22.5	0.1018
C	35.0	(7)	56.0	(6)	35.0	0.2487
D	37.0	(7)	54.0	(6)	37.0	0.2939
E	48.0	(3)	18.0	(8)	18.0	0.1030
F	96.0	(4)	24.0	(11)	24.0	0.0206*
G	72.0	(2)	6 0	(10)	6.0	0.0034**
H	55.5	(6)	49.5	(8)	49.5	0.4276
I	36.5	(8)	54.5	(5)	36.5	0.2709
J	77.5	(3)	13.5	(10)	13.5	0.0107*
Q	118.0	(4)	18.0	(12)	18.0	0.0038**
Q_2	52.0	(4)	26.0	(8)	26.0	0.1697
Q_3	80.5	(2)	10.5	(11)	10.5	0.0052**
Q_4	96.5	(4)	23.5	(11)	23.5	0.0177*
Extraversion	65.0	(4)	26.0	(9)	26.0	0.0955
Anxiété	28.5	(7)	49.5	(5)	28.5	0.2119
Promptitude	48.0	(8)	57.0	(6)	48.0	0.4039
Indépendance	117.0	(1)	3.0	(14)	3.0	0.0002**
Réussite	56.5	(3)	21.5	(9)	21.5	0.0881
Névrose	37.0	(8)	68.0	(6)	37.0	0.1788
Délinquance	24.0	(7)	54.0	(5)	24.0	0.1331
Créativité	24.0	(12)	96.0	(3)	24.0	0.0206*
Leadership	47.0	(3)	8.0	(7)	8.0	0.0244*

* Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de paires de données ayant subi un changement positif (pour la deuxième colonne) ou négatif (pour la troisième colonne). Dans la cinquième colonne * signifie un résultat significatif à .05 et ** un résultat significatif à .01

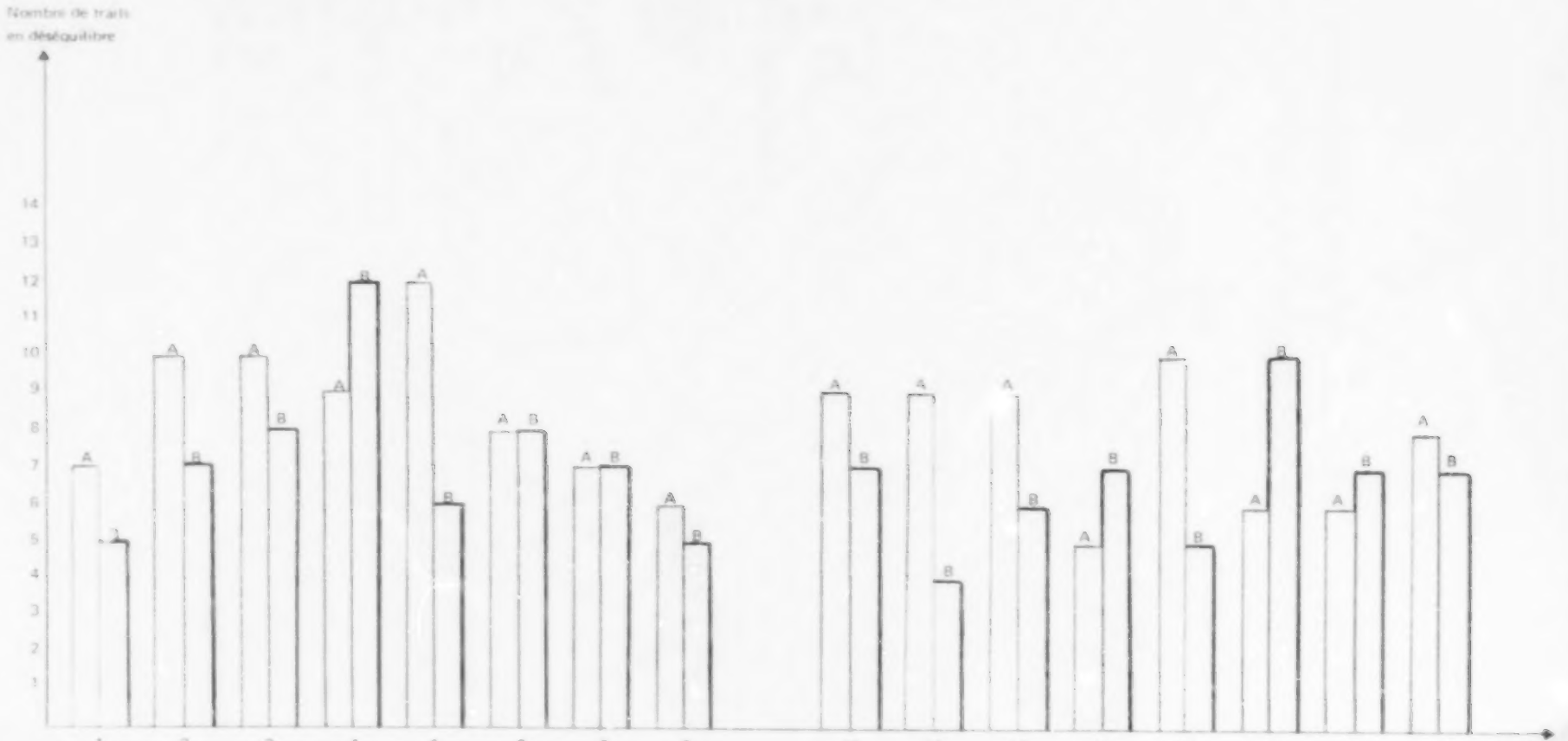
.../45

Figure 1 - Graphique illustrant les changements dans le nombre de traits en déséquilibre au pré-test (OPES, forme A) au post-test (OPES, forme B)

62.5 % changement entraînant une baisse du nombre de traits en déséquilibre

25. % changement entraînant une hausse du nombre de traits en déséquilibre

12.5 % pas de changement



d) Interprétation et discussion des résultats

Spécification de la difficulté du jeune (Objectif 1.1)

QPE

Au questionnaire de personnalité pour enfants (QPE), passé lors du classement à l'élémentaire, deux traits obtiennent des résultats significativement différents, dans notre échantillon, de ceux obtenus habituellement chez une population normale. En effet, le test de Kolmogorov-Smirnov, effectué pour onze (11) sujets, montre que les traits C (stabilité émotive) et N (complexité) ont une déviation maximum significative à .05 (voir tableau 7).

Une analyse plus détaillée des résultats (voir tableau 1) nous permet de spécifier la direction de ces différences. Pour le trait C, six (6) sujets sur onze (11) obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne alors que les autres se situent dans la moyenne. Selon l'interprétation du test, une faible stanine au trait C indique un individu émotif, affectivement moins stable, facilement troublé et au caractère changeant avec une plus faible emprise du moi. Au trait N, huit (8) sujets sur onze (11) obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne, deux (2) autres se situent dans la moyenne et le dernier en-dessous de celle-ci. Une forte stanine au trait N indique un individu perspicace, calculateur, mondain, pénétrant et complexe.

La spécification de la difficulté du jeune lors du classement à l'élémentaire (objectif 1.1) nous a permis de déceler deux traits en déséquilibre chez la majorité des étudiants dans la dynamique de leur personnalité. Les deux sont en excès. Avant leur entrée au secondaire l'instabilité et la complexité sont leurs traits dominants. L'intervention mise en place a visé à procurer au jeune une structure d'activité fixe. Avec les consignes et procédures claires et des étapes de réalisation des objets assurant une réussite, l'intervention pourrait permettre un équilibre au niveau de ces traits.

Pour chaque étudiant pris séparément, trois d'entre eux ont des profils en équilibre c'est-à-dire que la majorité de leurs traits (50% et plus) obtient des stanines 5 ou 6, cinq étudiants ont plus de traits en excès (stanines 7, 8, 9 ou 10) et trois ont plus de traits en déficit (stanines 1, 2, 3 ou 4) ce qui amène

.../47

autant pour les profils en excès qu'en déficit un déséquilibre. Donc chez huit de nos onze étudiants, la dynamique de la personnalité est en déséquilibre. L'hypothèse formulée lors de la présentation des problèmes spécifiques à notre population cible suivant laquelle l'un de ses problèmes était un déséquilibre de la dynamique de la personnalité se trouve confirmée ici.

QPES

Lors de l'entrée au secondaire, nous avons utilisé le Questionnaire de Personnalité destiné aux Etudiants des écoles secondaires pour vérifier les informations recueillies lors du classement à l'élémentaire (QPE) et pour voir de quelle façon et dans quelle mesure les nouvelles exigences posées à l'étudiant affectent l'équilibre de sa personnalité.

A- Traits de personnalité

Quatre (4) traits de personnalité, dans notre échantillon obtiennent des résultats différents de ceux obtenus habituellement par une population normale. Il s'agit des traits A (réserve vs ouverture), G (emprise du surmoi), H (retenue vs spontanéité) et Q_4 (détente vs tension). Le test de Kolmogorov-Smirnov, effectué pour 19 étudiants, donne un niveau de signification de .05 pour ces traits comme le montre le tableau 8.

Une analyse plus détaillée des résultats (voir tableaux 2 et 3) montre que, pour tous ces traits, les stanines obtenues par la majorité des sujets sont supérieures à celles obtenues par une population normale. Pour chacun des traits en excès, l'interprétation serait la suivante:

A- ouvert, associé à des activités de groupe
G- respectueux des lois établies, consciencieux
H- spontané, hardi en société
Q_4- tendu, agité

Ces résultats nous permettent d'avoir une idée générale des caractéristiques de l'échantillon, même si pour chacun des sujets les profils sont différents. Si pour chaque sujet pris individuellement, on élimine les stanines 5 et 6 se situant dans la moyenne, on reste avec les stanines entraînant un déséquilibre dans la personnalité. Seize (16) étudiants ont une prédominance de stanines élevées sur l'ensemble des traits, deux étudiants

ont une prédominance de stanines basses et un étudiant a une égale répartition de stanines élevées et basses. Le déséquilibre constaté au niveau de l'ensemble de l'échantillon est confirmé au niveau de la grande majorité des étudiants pris individuellement. Ces traits en excès confirment la présence d'un bon dynamisme (trait A et H) qui entraîne de la tension (trait Q_4) étant donné une bonne conscience des exigences de l'environnement (trait G) qui peuvent être restrictives. C'est du moins une des façons d'expliquer l'apparition fréquente de ces traits chez nos étudiants.

Les objectifs de l'intervention mise en place tiendront compte de la dynamique personnelle de chacun. Il importe avant tout de permettre à l'étudiant d'utiliser ce dynamisme dans une activité où il peut profiter du support de l'adulte, exprimer ses tensions et vivre quand même un succès grâce au respect de la démarche pré-établie. Par rapport au QPE, un plus grand nombre de traits sont en déséquilibre. Il est possible de croire que l'effort d'intégration demandé à l'étudiant au secondaire est suffisamment important pour entraîner ce déséquilibre. D'autre part, nous constatons que l'étudiant a le dynamisme nécessaire mais il ne sait pas comment faire face à cette réalité stimulante et exigeante. La concentration et l'attention indispensables exigent un contrôle qui est faible chez les étudiants concernés.

B- Facteurs de second ordre

Quatre facteurs de second ordre montrent également des résultats différents de ceux obtenus habituellement par une population normale: l'extraversion, la promptitude, l'indépendance (significatifs à .01) et la délinquance (signifcatif à .05). Neuf (9) étudiants ont une majorité de facteurs obtenant des stanines supérieures, six (6) étudiants obtiennent une majorité de stanines inférieures et quatre (4) étudiants ont une égale répartition de stanines inférieures et supérieures.

Ces résultats confirment ceux obtenus au traits de personnalité plus particulièrement la présence de dynamisme, ouverture vers l'extérieur et le besoin de faire des choses seul. L'utilisation de fiches individualisées permet à l'étudiant de travailler seul et d'établir ainsi une relation unique avec le psycho-éducateur. Les objets réalisés permettent aussi une reconnaissance des capacités soit par les pairs, soit par l'adulte.

Evaluation de l'image que l'étudiant a de lui-même (objectif 2) à l'aide du test de Janis et Field

Au test d'estime de soi, huit (8) étudiants sur dix-huit (18) obtiennent un score significativement plus élevé que la moyenne des sujets d'une population normale (voir tableau 6). Un (1) étudiant obtient un score significativement plus bas que la moyenne des sujets d'une population normale. Ce haut niveau d'estime de soi, chez près de la moitié de l'échantillon, serait nécessaire à une adaptation adéquate d'autant plus que ces étudiants sont intégrés totalement ou partiellement aux cours réguliers. L'intégration totale (étudiants 2, 3, 8, 9, 14, 16, 18) et l'intégration partielle (étudiant 4) sembleraient accroître l'estime de soi en rendant l'étudiant égal à un autre. L'intégration partielle est d'autant plus significative que pour les matières où les étudiants accusent des retards soit français et/ou mathématiques, ils font partie de petits groupes de récupération alors qu'ils sont intégrés au secondaire régulier pour les autres matières. Ces deux matières ont, selon Bodwin (1957), une relation positive et très significative avec un concept de soi immature. L'intégration totale ou partielle amènerait une estime de soi plus mature chez certains sujets de notre échantillon, comme le démontrent Williams et Byars (1970).

Les retards d'apprentissage et les troubles du comportement sont reliés dans notre échantillon à une estime de soi élevée pour onze (11) étudiants, à l'inverse de ce que soulignaient McIntire et Drummond (1977). Par contre, chez trois (3) étudiants on retrouve une estime de soi moyenne et une estime de soi faible chez quatre (4) étudiants. Cette estime de soi élevée pourrait être défensive c'est-à-dire que l'individu accentue ses sentiments de satisfaction de soi comme défense contre une estime de soi faible amenée par une réussite pauvre. L'individu se défend contre une prise de conscience de son faible statut pendant qu'il lutte pour des objectifs plus élevés, ce qui rejoindrait l'hypothèse de Silber et Tippett (1965).

Dans notre échantillon, les questions 2, 6, 7, 21 obtiennent des résultats différents significativement de ceux obtenus par une population normale (voir tableau 11). Les étudiants pensent très peu souvent qu'ils sont des personnes sans valeur, qu'ils se détestent eux-mêmes, qu'ils n'ont pas confiance dans leurs capacités, qu'ils se soucient de ce que les gens pensent d'eux.

En ce qui a trait aux trois composantes de l'estime de soi découvertes par Berger (1968), elles n'obtiennent pas des résultats significativement différents les unes des autres (voir tableau 12). Comme le soulignait Coopersmith en 1959, l'évaluation de la performance a comme point de référence un petit groupe dans la classe plutôt qu'un groupe d'âge généralisé puisque la certitude au sujet d'autrui diminue plus le groupe augmente. Dans notre échantillon, la disposition à communiquer obtient des résultats plus élevés que l'évaluation négative de soi, cette dernière obtenant des résultats plus élevés que la certitude

.../50

au sujet d'autrui. Ces résultats sont en rapport avec l'affirmation de Coopersmith, nos étudiants ayant une certitude au sujet d'autrui faible probablement lorsqu'ils sont intégrés à de grands groupes.

Evaluation de l'instrumentation utilisée

Au QPE, pour onze (11) étudiants, l'estime de soi est en corrélation négative significative avec le trait I (inflexibilité vs douceur). Plus l'estime de soi est élevée, moins l'individu est doux et soumis et inversement plus l'individu est inflexible (voir tableau 13).

Au QPES (forme A), l'estime de soi est en corrélation négative significative avec le trait Q_4 (détente vs tension) et en corrélation positive significative avec le facteur leadership. Plus l'estime de soi est élevée, moins l'individu est tendu et plus le leardership est grand (voir tableau 14). L'étudiant utilise l'opinion qu'il a de lui-même pour se défendre contre les tensions et pour occuper une place importante dans le groupe.

Au QPES (forme B), l'estime de soi est en corrélation négative significative avec le trait O (calme vs inquiétude) et le facteur indépendance. Plus l'estime de soi est élevée, moins l'individu est inquiet et moins il est indépendant. Une estime de soi élevée lui permet de se sécuriser tout en allant chercher du support.

La composante "disposition à communiquer" se trouve être en corrélation logiquement avec le leadership et une indépendance plus faible. L'intégration aux cours réguliers amène probablement une baisse de tension chez l'étudiant d'autant plus que pour les matières où il accuse du retard il peut profiter d'un suivi individuel qui respecte son rythme de travail. En fansant vivre un certain nombre de réussites au jeune, par le biais de l'activité céramique, il est sans doute possible de modifier l'estime de soi élevée défensive en une estime de soi élevée constructive. Cette attitude défensive entraîne probablement une plus grande flexibilité comme Cronbach (1967) le souligne et comme on le constate lorsque l'on met en relation le test d'estime de soi et le QPE.

Evaluation de la pertinence et de l'impact de l'intervention (objectifs 1.2, 1.3 et 1.4)

Evaluation de l'impact de l'intervention à l'aide du QPES
Pour chaque sujet

Seize (16) étudiants sur dix-neuf (19) ont été réévalués à l'aide du QPES (forme B). Cette évaluation finale avait comme objectif de mesurer l'impact indirect de l'activité céramique sur la dynamique de la personnalité, puisque ces étudiants ont eu un minimum de sept (7) mois d'intervention.

.../51

Quatre étudiants montrent une différence significative (à .01, .03, .006 et .005) entre le pré-test et le post-test suite à l'application du test de Wilcoxon (voir tableau 10). Ce test permet de vérifier, en rapport avec l'objectif 1.4, l'hypothèse suivant laquelle il y aurait une différence significative dans les résultats obtenus avant l'intervention et ceux obtenus après l'intervention. Il est difficile d'en arriver à une conclusion définitive puisque cette hypothèse n'est vraie que pour 25% des étudiants qui ont été réévalués. Cependant, chez 10 étudiants sur 16, il y a une diminution du nombre ce traits en déséquilibre soit 65% de l'échantillon. Chez quatre étudiants (soit 25% de l'échantillon) il y a une hausse dans le nombre de traits en déséquilibre et chez deux (2) étudiants il n'y a pas de changement (voir figure 1). Au post-test, les profils sont plus équilibrés qu'au pré-test, les traits en déficit ou dans la moyenne ayant tendance à se maintenir ou à augmenter en nombre.

Deux hypothèses différentes peuvent être faites concernant l'augmentation des traits en déséquilibre chez 25% de l'échantillon. Il se peut d'abord que l'intervention choisie ait placé l'étudiant dans une situation telle qu'elle perturbe davantage sa personnalité. Cette perturbation ne devrait en principe qu'être temporaire et déboucher sur un meilleur équilibre, comme dans les processus habituels de développement. D'autre part, l'activité céramique n'est peut-être pas le moyen d'intervention idéal en fonction de la difficulté rencontrée par le jeune. Comme le classement se fait à l'élémentaire, il est possible qu'avec son entrée au secondaire l'étudiant se soit partiellement réajusté. Une intervention thérapeutique ou du type "pédagogie relationnelle du langage" serait plus pertinente dans certains cas.

Pour chaque trait

Six traits présentent un changement significatif entre le pré-test et le post-test:

F- sobriété-insouciance
G- indigne de confiance-consciencieux
J- vigueur-soupçon
O- calme-inquiétude
Q_3- désinvolture-maîtrise de soi
Q_4- détente-tension

Suite à l'intervention psycho-éducative, les étudiants ont tendance à être plus sobres, moins consciencieux, moins soupçonneux, plus calmes et confiants, plus désinvoltes et plus détendus. Ils laissent de côté leurs mécanismes de défense et sont moins préoccupés ou tendus par les exigences de l'environnement. Ils utilisent leur dynamisme dans une participation plus positive, mieux contrôlée. Ils se rapprochent davantage, individuellement, de leurs caractéristiques personnelles. Confiants en eux-mêmes, par la réalisation d'objets concrets, et

.../52

conscients de répondre aux exigences de la démarche de réalisation de ces objets, ils sont plus personnels et vont développer au fur et à mesure une attitude constructive plutôt que défensive. Un meilleur contrôle de leur dynamisme va leur permettre de s'investir eux-mêmes davantage et de généraliser leurs acquisitions à des situations de moins en moins structurées.

Pour chaque facteur

Trois facteurs subissent un changement significatif entre le pré-test et le post-test: l'indépendance, la créativité et le leadership. Suite à l'intervention psycho-éducative, l'indépendance et le leadership diminuent alors que la créativité augmente. Centrés davantage sur eux-mêmes, les étudiants investissent sur leurs objets de façon plus personnelle. Ils acceptent le support de l'adulte même s'ils doivent renoncer pour cela à une partie de leur indépendance.

Evaluation de l'impact de l'intervention à l'aide des faits d'observation: exemple d'interprétation d'un cas (voir Annexe 9)

Les faits d'observation qui suivent présentent l'évolution d'un jeune à travers l'activité céramique par le biais de cette technique d'observation. Vous remarquerez que, pour chaque rapport présenté au Ministère, nous avons choisi un étudiant différent. Les étudiants choisis ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble de l'échantillon. Ils illustrent cependant comment, pour chaque jeune, il faut déterminer des objectifs différents et comment l'intervenant ajuste ses réactions au fur et à mesure du cheminement de l'étudiant. Il est bien évident que certains rencontrent plus de difficultés et que, pour ceux-là, la souplesse de l'intervenant est une variable importante. Les résultats obtenus aux faits d'observation peuvent être mis en relation avec ceux obtenus aux traits et facteurs de personnalité.

Evaluation de la rencontre de mise à jour des enseignants du premier cycle régulier

Cette évaluation a été faite, par le Service de la Formation du Personnel Scolaire du Ministère de l'Education, à partir d'une feuille d'évaluation, remplie par l'enseignant, rendant compte de son intérêt pour le module présenté, de son degré de satisfaction quant au déroulement et au matériel présenté et de l'atteinte des objectifs de la journée de formation.

Quarante-quatre personnes ont participé à cette rencontre. L'accueil a été chaleureux de la part des responsables et la salle était bien préparée. Tout le contenu a été présenté dans le laps de temps prévu. La participation était dynamique, le groupe étant près de son vécu et de la réalité. Les réactions des participants concernaient surtout le budget et le ratio. Des précisions ont été souhaitées concernant la concertation au niveau du travail d'équipe et des instruments nécessaires pour passer à l'action. Les interrogations du milieu touchaient les modalités d'organisation, l'aide pour les enseignants, l'aide budgétaire et le rôle de la commission scolaire.

.../53

5. Impact social

5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée du projet:

Etudiants

Des rencontres informelles ont lieu avec chaque étudiant impliqué dans l'activité céramique ou qui est sous la supervision du psycho-éducateur. Le contenu de ces rencontres varie en fonction de chacun mais il peut toucher autant le milieu scolaire que le milieu familial. La fréquence des rencontres varie aussi en fonction des besoins de chacun.

Parents

Les parents ont été informés sur l'évolution des étudiants à travers l'activité céramique surtout à l'occasion de conversations téléphoniques ou de rencontres à l'école.

Enseignants et professionnels

Plusieurs rencontres informelles entre enseignants et professionnels du Centre de Ressources ont eu lieu pour qu'il y ait concertation sur les interventions à préconiser auprès de certains étudiants en difficulté. Face à leur fonctionnement au régulier, plusieurs étudiants ont dû être réévalués en vue d'un nouveau classement.

5.2 Attitudes des parents, des maîtres, des élèves et des autres

Cette année, le projet-pilote reçoit plus de support de la part des enseignants et des parents. Les rencontres informelles sont plus fréquentes et plus spontanées. Ce sont souvent les parents qui font les premiers pas lorsqu'il y a une situation problématique. Le fait de leur présenter le Centre de Ressources au début de l'année a grandement facilité leur implication. Le psycho-éducateur constate cependant que plusieurs parents semblent démunis face aux interventions à mettre en place pour leur enfant. Il doit consacrer beaucoup de son temps au contact avec les parents et la première étape en est une d'information sur le fonctionnement de l'enfant à l'école. Inversement, le contact avec les parents aide le psycho-éducateur à orienter ses interventions. La dynamique familiale est parfois un facteur de mésadaptation en ce sens que les exigences de la famille peuvent être différentes de celles de l'école.

.../54

Les enseignants ont décelé les principales difficultés rencontrées par les étudiants touchés par le projet et ont voulu en savoir davantage sur la dynamique personnelle de l'étudiant. Ils ont mieux accepté un mode d'intervention respectant la structure de l'activité céramique mais applicable à leur mode de fonctionnement en petits groupes. Le psycho-éducateur a invité les enseignants à établir une relation significative avec l'étudiant pour faciliter les interventions mises en place aux plans académique et rééducatif.

Les étudiants ont bien accepté l'aide qui leur a été proposée sauf peut-être les étudiants de secondaire III qui avaient aussi cette activité l'an dernier. Ils semblent réagir fortement à l'intervenant qui a un mode d'approche personnel différent dans l'activité. Comme il s'agit aussi maintenant d'un intervenant masculin, les étudiants manifestent beaucoup plus d'oppositions et d'affrontements. Cette réaction nous permet de constater l'importance d'avoir un suivi des étudiants par le même intervenant tant et aussi longtemps qu'une intervention demeure nécessaire. Sinon, tout le processus d'apprivoisement est à recommencer pour rétablir la relation.

6. Recommandations

Le projet de suivi, tel qu'anticipé à l'heure actuelle, comporte certains changements par rapport au projet-pilote, dont une augmentation sensible de la clientèle mésadaptée socio-affective ayant besoin d'une aide en psycho-éducation.

Cette clientèle supplémentaire est constituée principalement d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire (12) identifiés comme ayant des troubles graves à l'apprentissage et qui plus est, des difficultés de comportement. En voulant répondre à plus d'élèves dits mésadaptés socio-affectifs (18 du régulier plus les 12 de l'adaptation scolaire), nous devons augmenter et diversifier les ressources spécialisées, d'autant plus que les besoins de chacun s'actualisent différemment dans le contexte de l'enseignement général et celui de l'enseignement spécial.

Nous avons identifié trois ressources vraiment indispensables à la poursuite et l'amélioration d'une action corrective efficace: un(e) psycho-éducateur(trice), un(e) psychologue et un(e) orthopédagogue. Ces professionnels auraient des tâches collectives et des tâches individuelles.

1- Sur le plan collectif

Les professionnels ont pour tâche:

- l'évaluation et l'identification des élèves dits mésadaptés socio-affectifs;
- l'établissement de plans de service individualisés.

2- Sur le plan individuel

Le psycho-éducateur est déjà impliqué auprès de cette clientèle depuis deux ans. Il a mis en place un modèle d'intervention qui s'avère efficace et indispensable pour l'action spécifique auprès des jeunes mésadaptés socio-affectifs. Il possède une formation qui lui permet de développer une approche très à propos dans le contexte de l'école secondaire publique, surtout dans une optique d'intégration. Il a eu également un effet sur les enseignants. Beaucoup d'entre eux se sont montrés intéressés à changer des attitudes et à mettre en pratique certaines techniques apprises à son contact.

Individuellement, le travail de l'orthopédagogue se caractérise par l'établissement de plans d'enseignement individualisé respectant les principes généraux de chaque plan d'intervention. Sa présence au sein de ce groupe de professionnels se justifie principalement par le fait que beaucoup d'élèves du secondaire pratique ont autant besoin d'aide sur le plan des apprentissages que du comportement. De plus, l'intégration des mésadaptés se faisant dans un contexte scolaire qui nécessite parfois des ajustements pédagogiques, nous croyons que l'orthopédagogue peut aider grandement les équipes d'enseignants à mettre en place de nouveaux moyens d'enseignement correctif.

.../56

En ce qui concerne la tâche individuelle du psychologue, nous voyons trois aspects: l'intervention proprement clinique auprès des enfants les plus perturbés pour compléter et orienter l'action du psycho-éducateur, une fonction d'évaluation de la progression des élèves sur le plan de la personnalité selon le plan de service individualisé établi au départ, une fonction d'informateur auprès des directeurs d'école et des autres intervenants de la C.S.R. de Tilly. Cette dernière fonction nous apparaît très importante dans le contexte du suivi au projet et de la diffusion des résultats obtenus et des moyens pris pour en arriver à ces résultats.

Globalement, le suivi au projet-pilote apparaît comme une poursuite des activités d'intervention psycho-éducative auprès d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté de comportement. Compte tenu de tous les besoins psychologiques à combler dans un contexte de l'élargissement du service offert, la présence d'un(e) psychologue et d'un(e) orthopédagogue nous apparaît indispensable à une poursuite valable.

7. Bibliographie

Berger, Sex differences related to self-esteem factor structure, Journal of consulting and clinical psychology, 32, 1968, 442-446.

Bodwin, R.F., The relationship between immature self-concept and certain educationnal disabilities, Dissertation Abstracts, 1959, 19, 1645.

Cattel, R.B., Cattel, M. D. L., High School Personnality Questionnaire "HSPQ", Institute for Personality and Ability Testing, Illinois, 1969, 83 p.

Cronbach, L. J., How can instruction be adapted to individual differences. Dans R. M. Gagné (Ed.), Learning and individual differences, Columbus, Ohio: Charles E. Merril, 1967.

Forest, M., Analyse des items et de la fidélité par bissection et par test - retest d'une épreuve d'estime de soi: le Janis et Field Feelings of Inadequacy, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1971.

McIntire, W.G., Drummond, R.J., Multiple predictors of self-concept in children, Psychology in the Schools, juillet 1977, 14 (3), 295-298.

Morval, M., Morval, J., A propos du concept d'estime de soi et ses possibilités de mesures, Bulletin de psychologie, 1972, 25, 145-150.

Porter, R., Cattel, R.B., Children's Personality Questionnaire, Champaign: Institute for Personality and Ability Testing, 1972.

Sheare, J.B., The impact of resources programs upon the self-concept and peer acceptance of learning disabled children, Psychology in the Schools, juillet 1978, 15 (3), 406-412.

.../58

8. Sommaire du projet

L'implantation d'un psycho-éducateur à l'Ecole Secondaire Les Compagnons de Cartier avait comme objectif de compléter les différentes interventions déjà existantes au Centre de Ressources. Depuis cinq ans, une intervention de récupération académique et une intervention sur l'image de soi aidaient l'étudiant en difficulté d'apprentissage du premier cycle au secondaire régulier. L'intervention psycho-éducative devait s'adresser plus particulièrement aux étudiants dits "mésadaptés socio-affectifs" tels qu'évalués lors du classement à l'élémentaire.

Une activité céramique utilisant les fiches individualisées de Boscoville a été mise en place pour dix-neuf étudiants. Certains y ont participé durant seize mois, les autres durant huit mois. La dynamique personnelle de chacun a été spécifiée à l'aide d'un test de personnalité, le QPE à l'élémentaire et le QPES (forme A) au début du secondaire. Des faits d'observations ont permis de déterminer comment le sujet s'est adapté dans les diverses situations où il a été observé, les conditions du milieu dans lesquelles il a vécu l'activité et la nature des interventions psycho-éducatives.

A l'élémentaire, huit étudiants sur onze obtiennent des profils en déséquilibre, cinq d'entre eux présentant des traits en excès, trois présentant des traits en déficit. L'instabilité émotive (trait C) et la complexité (trait N) sont les traits dominants chez l'ensemble des étudiants. A l'entrée au secondaire, seize étudiants sur dix-neuf ont une prédominance de traits en excès et confirment la présence d'un dynamisme (traits A et H) qui entraîne de la tension (trait Q_4) étant donné une bonne conscience des exigences de l'environnement (trait G) qui peuvent être restrictives. L'extraversion, l'indépendance, la promptitude et la délinquance sont des facteurs également significatifs chez ces étudiants.

Un test d'estime de soi, le Janis et Field, a servi à évaluer l'image que l'étudiant a de lui-même. La majorité des étudiants (onze sur dix-huit) présente une estime de soi élevée qui pourrait être défensive. L'individu accentue ses sentiments de satisfaction de soi comme défense contre une estime de soi faible amenée par une réussite pauvre. L'individu se défend contre une prise de conscience de son faible statut pendant qu'il lutte pour des objectifs plus élevés.

L'impact de l'intervention a été évalué pour seize des dix-neuf étudiants suivis à l'aide du QPES (forme B) et des faits d'observation. Quatre étudiants montrent une différence significative dans le profil de personnalité suite à l'intervention. Chez dix des seize étudiants, il y a une diminution du nombre de traits en déséquilibre soit 65% de l'échantillon. Les profils sont plus équilibrés suite à l'intervention, les traits en déficit ou dans la moyenne ayant tendance à se maintenir ou à augmenter en nombre. Les étudiants utilisent leur dynamisme (trait J) dans une

.../59

participation plus positive et mieux contrôlée (trait F). Ils se rapprochent davantage, individuellement, de leurs caractéristiques personnelles. Confiants en eux-mêmes (trait G), par la réalisation d'objets concrets, et conscients de répondre aux exigences de la démarche de réalisation des objets (trait O), ils sont plus personnels (trait Q_3) et vont développer au fur et à mesure une attitude constructive plutôt que défensive. Un meilleur contrôle de leur dynamisme va leur permettre de s'investir eux-mêmes davantage et de généraliser leurs acquisitions à des situations de moins en moins structurées (trait Q_4). L'indépendance et le leadership diminuent pendant que la créativité augmente.

Soulignons, en tout dernier lieu, comme facteur important, l'intégration bien réalisée du projet au Centre de Ressources. Les enseignants du régulier ont bien accepté le projet parce qu'ils avaient déjà développé des attitudes de compréhension et de tolérance face au Centre de Ressources. Il y aurait lieu, pour vérifier ce vécu, de présenter un questionnaire d'évaluation du projet à ces enseignants. Malheureusement, les contraintes de temps n'ont pu permettre d'entreprendre une telle démarche. De plus, d'ici le 30 juin, les professionnels et les intervenants enseignants du Centre de Ressources auront fait une évaluation de leur fonctionnement au cours de l'année qui se termine. On peut retrouver à l'Annexe 10des témoignages d'enseignants qui illustrent bien l'importance qu'a pu prendre le projet-pilote dans le fonctionnement de l'école.

.../60

9. Budget

9.1 CoQt autorisé par le ministère: 32 150$

9.2 CoQts réels avec détail des dépenses au 30 juin 1981

a) Dépenses encourues par la commission scolaire:

Nil

b) Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le Ministère de l'Education:

Salaire du psycho-éducateur.....	23 770,07$
Bénéfices marginaux.....	1 235,83
Salaire du chercheur.....	10 650,60
Bénéfices marginaux.....	592,55
	36 249,05$

10. Identification

Responsable du projet: Marthe Van Neste

Chercheur engagé par la Commission scolaire et rédacteur de ce rapport: Josée Labelle

Psycho-éducateur: Robert Scott

Directeur de l'école: Philippe Paré

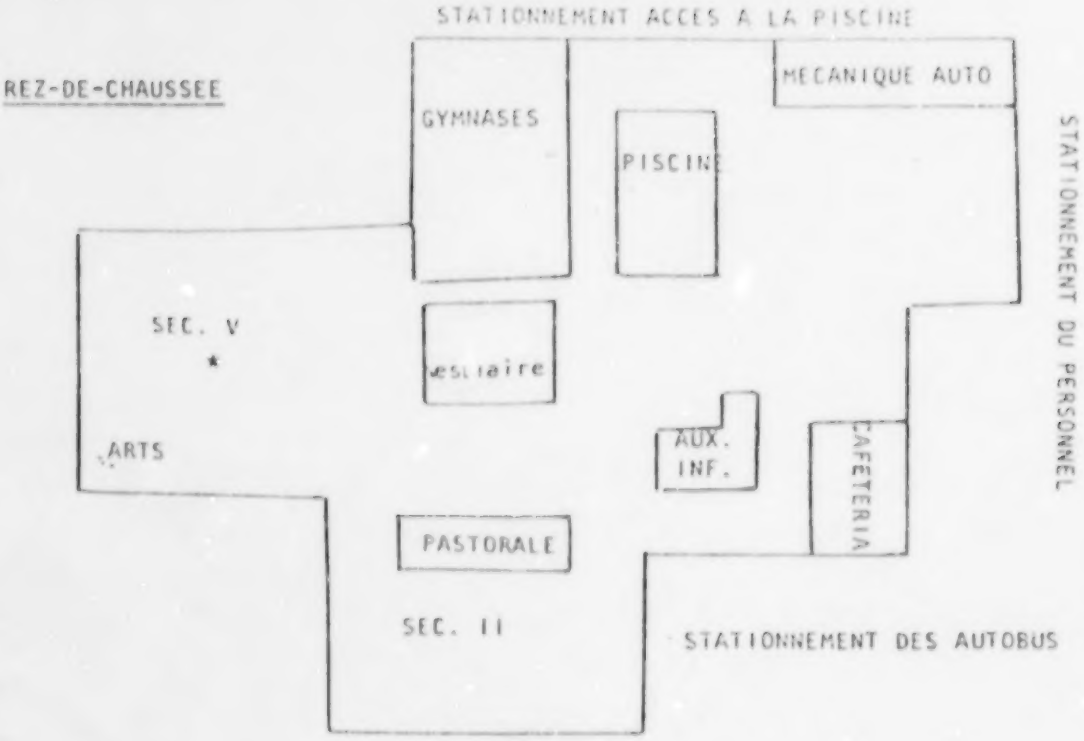
Directeur général: Sylvain Blanchette

Date: 15 septembre 1981

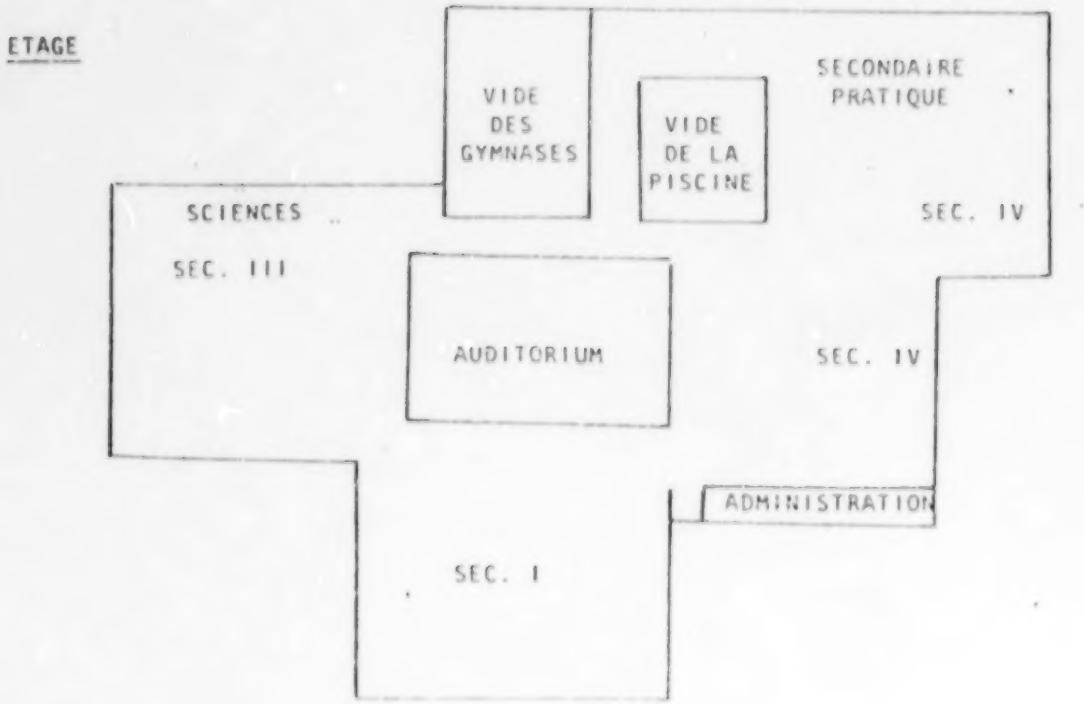
ANNEXE 1

Schéma de l'école et plan

du local de céramique



* B-12-D Local de céramique



ANNEXE 2

Exemple de fiche

individualisée et de tableau évalutif

pour l'activité Céramique

CERAMIQUE FICHE 1

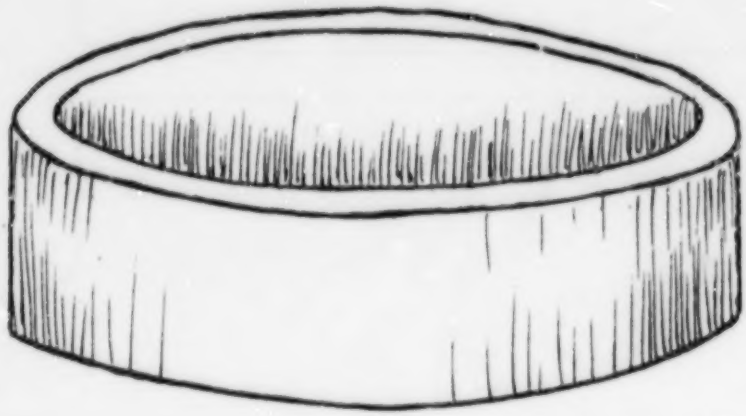
NOM _____

GROUPE _____

COMMENCE LE _____

TERMINE LE _____

CENDRIER



2 (Céramique F. 1)

OBJECTIFS PERSONNELS

GÉNÉRAUX

RELIÉS À L'ACTIVITÉ

U - 88548 - 001 -5
Bibliothèque Nationale
du Québec
Dépôt légal - 1er trimestre 1975

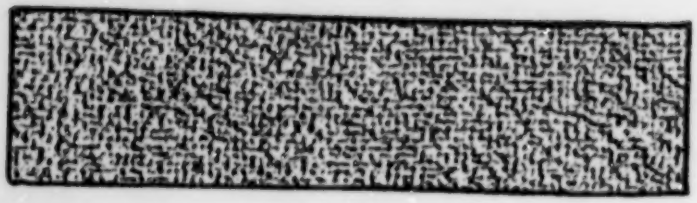
RETROSPECTIVE

ASPECT TECHNIQUE	ASPECT PERSONNEL

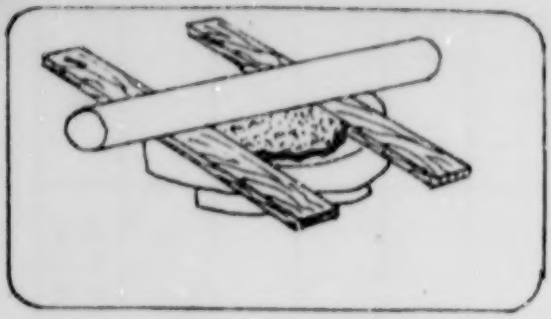
NOUVELLE PERSPECTIVE

SIGNATURE DE L'ÉDUCATEUR: _____ DATE: _____

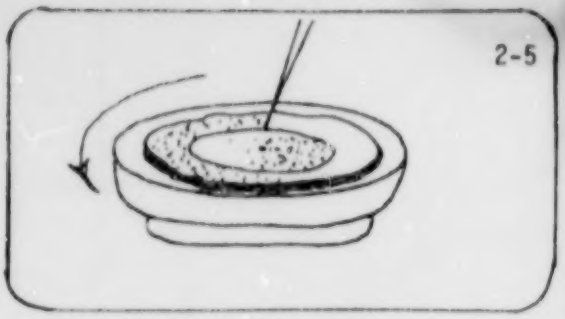
PROFIL DU CENDRIER (VRAIE GRANDEUR)



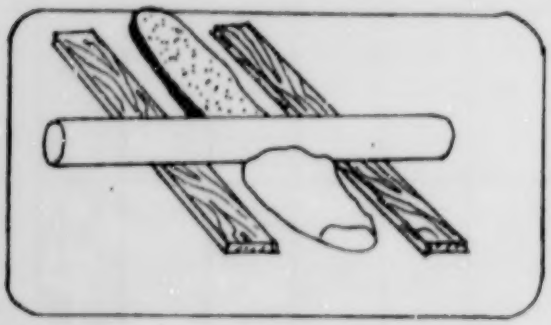
1



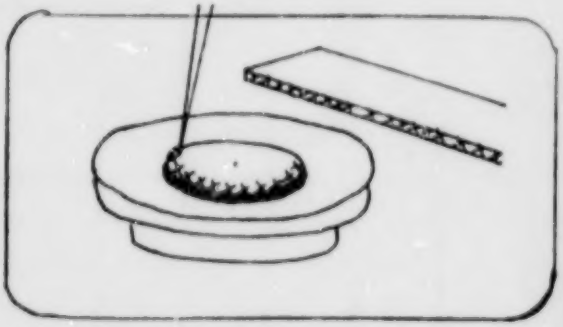
2



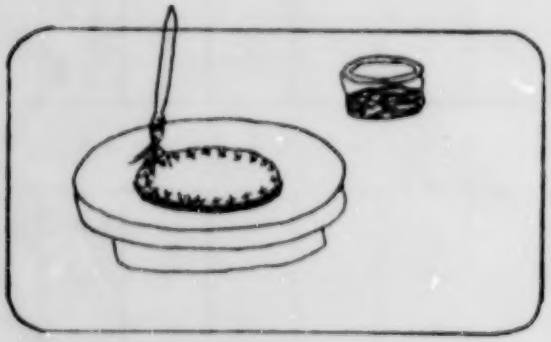
3



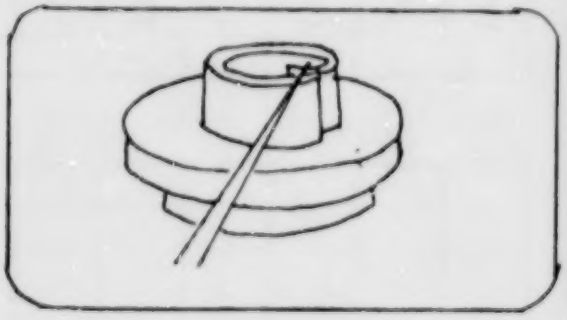
4



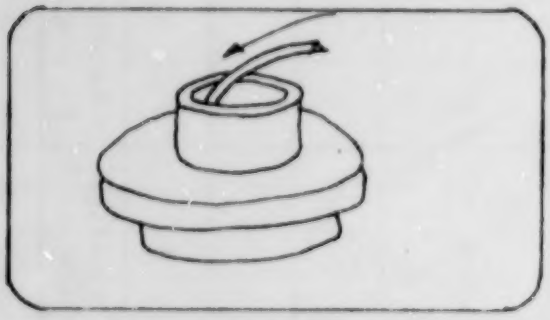
5



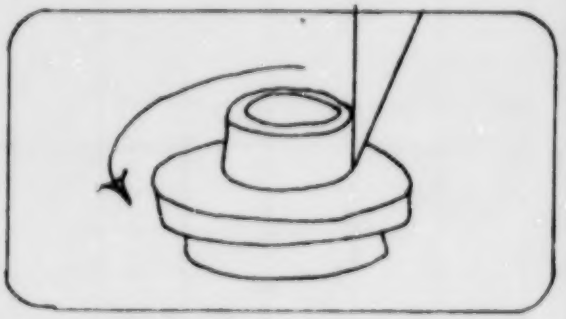
6



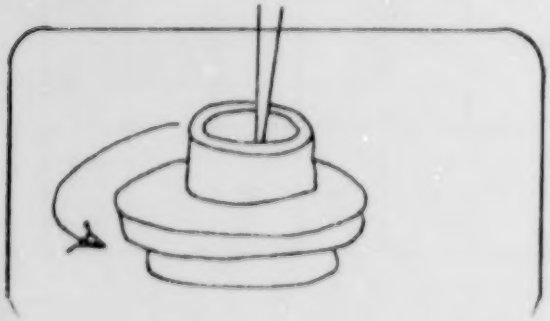
7



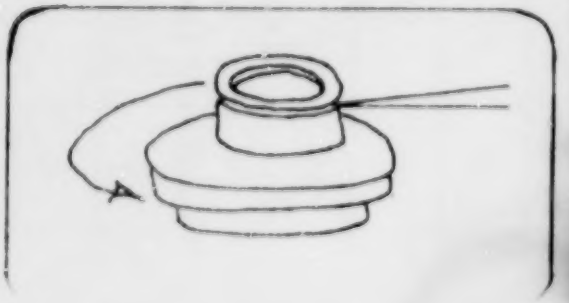
8



9



10



CÉRAMIQUE

No de Pièce	début de Constru.	FIN de CONSTRU.	EFFORT COMPORT.	%
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				

TABLEAU ÉVOLUTIF

NOM: _____

No de Pièce	début de CONSTRU.	FIN de CONSTRU.	EFFORT COMPORT.	%
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				

ANNEXE 3

Feuilles synthèses des faits d'observation

C E R A M I Q U E. NOM._____

DATE	SITUATION DE L' OBSERVE.	DATE	SITUATION DE L° OBSERVATEUR.

DATE

	Déroulement de la période	Pendant l'observation	Contexte immédiat	Réalité-défi	Situation générale

DATE _____

Situation générale	Contexte immédiat	Action de l'éducation

DATE

	Déroulement de la période	Pendant l'observation	Contexte immédiat	Réaction	Résultat immédiat	Résultat à long terme

ANNEXE 4

Test d'estime de soi de Janis et Field

Lis attentivement toutes les questions et tous les choix qui y correspondent et indique par un cercle ta réponse.

---

1. T'arrive-t-il de te sentir inférieur à la plupart des jeunes que tu connais?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

2. T'arrive-t-il de penser que tu es une personne sans valeur?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

3. As-tu la conviction que tu es estimé et respecté par les jeunes que tu connais?

   jamais à l'occasion quelquefois souvent très souvent

4. T'arrive-t-il de te sentir punissable pour tes erreurs?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

5. T'es-tu déjà découragé au point de te dire que plus rien n'a de l'importance?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

6. T'arrive-t-il d'avoir l'impression de te détester toi-même?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

7. En général as-tu confiance en tes capacités?

   jamais à l'occasion quelquefois souvent très souvent

8. T'arrive-t-il d'avoir l'impression que tu ne peux rien faire convenablement?

   très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

9. Te soucies-tu de savoir si tu as de bonnes relations avec les autres?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

10. T'arrive-t-il de te faire du mauvais sang au sujet de critiques qui pourraient être faites à propos de ton travail par un de tes professeurs?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

11. T'es-tu déjà senti gêné ou anxieux lorsque tu entres seul dans une pièce où d'autres personnes étaient déjà installées et en train de parler?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

12. T'arrive-t-il de te préoccuper de l'impression que tu fais sur les autres?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

13. Lorsque tu as à parler à un groupe de personnes de ton âge, es-tu gêné ou préoccupé?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

14. Lorsque tu essaies de gagner un jeu ou de réussir une performance sportive en présence de spectateurs, te sens-tu nerveux ou agité?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

15. Te soucies-tu de ce que les autres te considèrent comme ayant réussi ou échoué dans ton travail?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

16. Dans un groupe, es-tu préoccupé de savoir ce qu'il convient de dire?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

17. Quand il t'arrive de commettre une bêtise ou de te mettre dans une situation ridicule, as-tu l'habitude d'y penser longtemps après?

très souvent souvent quelquefois à l'occasion jamais

ANNEXE 5

Feuille synthèse

des conversations téléphoniques

TELEPHONE

DATE.	NOM. ————————————————

ANNEXE 6

Feuille de compilation des données

om de l'étudiant:

iveau de scolarité:

ate de naissance:

réquence et durée des interventions:

		Fréquence	Durée	Activité retirée	Groupe
Récupération académique Français	-				
	-				
	-				
Récupération académique Mathématiques	-				
	-				
	-				
Activité céramique	-				
	-				
	-				
Approche P.R.L.	-				
	-				
	-				

EVALUATIONS PSYCHOLOGIQUES

Test utilisé:					
Date de passation:					
Schéma expérimental correspondant:					
Traits évalués:					
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					
J					
N					
O					
Q2					
Q3					
Q4					

Facteurs de second ordre					
Extraversion					
Anxiété					
Promptitude					
Indépendance					
Réussite					
Névrose					
Délinquance					
Créativité					
Leadership					

ANNEXE 7

Tableaux 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 16

Tableau 1- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque trait de personnalité du QPE (N = 11)

	Traits de personnalité													
Sujets	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q_3	Q_4
1	2	2	5	7	6	7	5	6	8	1	7	5	5	5
2	4	8	3	5	8	7	2	4	3	7	8	10	1	8
3	3	7	5	8	8	7	3	4	3	3	8	7	5	9
4	5	4	5	6	9	8	4	6	3	6	9	3	3	3
6	1	7	2	9	7	5	2	1	5	8	10	10	2	7
7	3	4	2	8	6	5	2	9	7	6	7	8	6	8
9	4	4	5	7	9	9	4	6	1	8	8	3	5	7
13	5	1	4	7	3	5	2	3	8	9	6	10	3	7
16	7	1	4	6	5	4	6	6	7	5	6	7	7	6
18	6	6	4	5	1	4	6	5	8	6	9	6	5	8
19	10	4	7	1	1	5	10	6	4	1	2	1	8	1

N.B. Seulement onze (11) sujets, sur une possibilité de dix-neuf (19) ont passé ce test lors du classement à l'élémentaire.

Tableau 2- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque trait de personnalité du QPES (forme A) (N = 19)

	Traits de personnalité													
Sujets	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q_2	Q_3	Q_4
1	6	2	4	3	3	7	5	5	6	5	5	5	8	8
2	5	2	6	8	9	4	5	8	4	7	7	8	5	4
3	7	3	7	4	8	7	6	5	8	5	7	8	10	6
4	7	6	4	4	8	7	6	6	5	9	5	4	4	6
5	4	2	7	8	9	5	8	5	1	8	4	10	4	7
6	4	3	3	6	7	6	4	4	7	6	6	6	6	7
7	5	2	6	6	8	5	8	6	8	3	6	8	7	5
8	4	5	7	4	5	7	5	7	6	7	5	5	6	5
9	7	4	5	8	6	7	5	7	6	5	3	5	8	4
10	7	6	6	7	6	8	8	5	9	4	7	4	6	9
11	9	10	6	9	7	10	4	4	8	7	4	8	4	9
12	6	5	3	4	6	9	4	6	8	7	9	5	3	7
13	6	1	6	7	4	8	10	6	6	7	9	8	3	6
14	5	6	4	5	7	7	4	5	5	7	5	6	5	6
15	4	8	7	7	9	7	6	6	6	7	5	4	2	4
16	9	5	5	8	6	7	7	7	5	5	5	2	5	5
17	9	2	5	4	7	7	8	7	8	5	4	6	6	7
18	6	1	6	5	5	3	6	6	7	7	7	6	5	7
19	7	2	9	5	7	4	6	7	5	5	4	10	6	6

Tableau 3- Stanines obtenues par chacun des sujets à chaque facteur de second ordre du QPES (forme A)

	Facteurs de second ordre								
Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	5	5	4	5	4	9	3	2	5
2	7	5	8	8	3	5	7	2	5
3	7	3	4	8	5	6	4	5	6
4	8	6	7	6	7	4	8	5	6
5	7	4	9	9	7	2	8	5	7
6	5	6	6	7	4	7	5	5	3
7	6	3	5	7	3	5	4	5	6
8	6	5	7	5	5	6	6	6	7
9	8	5	8	5	5	3	6	4	7
10	7	6	4	8	5	4	6	5	5
11	8	7	5	8	10	0	7	7	6
12	8	8	8	6	4	6	6	4	4
13	6	6	6	6	3	6	5	0	5
14	6	6	7	6	6	5	5	6	6
15	7	6	8	6	6	6	10	8	7
16	8	4	4	6	4	4	5	6	8
17	9	4	5	5	4	5	10	4	7
18	6	4	6	7	2	8	6	5	3
19	7	2	7	6	5	6	7	6	7

Tableau 4- Stanines obtenues par chacun des sujets (N = 16) à chaque trait de personnalité du QPES (forme B)

	Traits de personnalité													
Sujets	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q_2	Q_3	Q_4
1	4	5	8	4	5	4	5	6	6	7	6	6	6	6
2	10	6	4	1	5	5	5	6	6	7	3	8	6	5
3	6	3	7	4	7	6	5	7	8	5	4	6	6	4
4	5	3	8	5	7	9	3	7	7	7	3	3	1	3
5	4	3	6	4	5	4	3	5	5	5	5	6	3	5
6	6	5	6	7	7	5	4	6	9	5	4	4	2	8
7	7	5	8	8	7	5	5	8	6	2	5	8	6	6
8	5	5	6	5	5	5	6	6	8	7	4	4	5	3
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	8	4	6	5	6	5	3	4	7	5	4	5	4	6
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	6	5	5	5	8	7	5	7	5	5	5	5	3	6
13	6	3	6	2	6	7	3	6	5	3	6	6	5	3
14	8	5	7	5	4	2	4	4	6	6	4	6	5	5
15	6	6	4	5	8	5	5	5	7	5	6	6	2	4
16	7	5	8	5	3	6	1	6	7	2	4	7	3	8
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	4	3	3	6	5	4	5	5	5	3	5	5	4	4
19	4	4	5	5	7	5	3	4	5	6	5	8	3	5

Tableau 5- Stanines obtenues par chacun des sujets (N = 16) à chaque facteur de second ordre du QPES (forme B)

	Facteurs de second ordre								
Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	4	4	6	6	5	7	7	7	5
2	7	3	4	3	8	7	7	5	7
3	7	3	6	5	3	6	6	7	7
4	9	6	10	4	1	4	9	2	6
5	4	6	7	4	1	8	7	6	3
6	7	7	7	5	3	5	8	8	3
7	8	4	6	6	5	6	4	8	6
8	5	5	5	4	4	5	8	7	5
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	6	6	6	5	4	7	8	6	3
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	8	6	7	5	4	5	6	5	6
13	7	5	6	4	3	8	4	4	5
14	4	5	4	4	6	7	8	7	3
15	6	7	7	5	4	5	7	6	3
16	6	6	7	3	3	10	4	7	3
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	4	6	6	3	2	4	4	4	3
19	5	6	8	6	4	7	7	6	3

Tableau 6- Résultats bruts et transformés obtenus par chacun des sujets (N = 18) au test d'estime de soi, le Janis et Field

Sujets	Score brut	Score z	Probabilité associée	Stanine
1	42	-0.833	.2033	4
2	64	3.75	.0001*	10
3	58	2.5	.0062*	10
4	63	3.5	.00023*	10
5	47	0.208	.4168	6
6	44	-0.416	.3372	5
7	48	0.416	.3372	6
8	67	4.375	.00003*	10
9	59	2.708	.0034*	10
10	39	-1.458	.0721	3
11	50	0.833	.2033	7
12	43	-0.625	.2676	4
13	33	-2.708	.0034*	1
14	71	5.208	.00003*	10
15	52	1.25	.1056	8
16	58	2.5	.0062*	10
17	--	-----	------	--
18	54	1.666	.0485*	9
19	53	1.458	.0721	8

*Les résultats obtenus par ces sujets sur l'ensemble des questions sont significativement plus élevés que ceux obtenus par une population normale.

Tableau 7- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPE par les sujets 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 16, 18, 19 (N = 11)

Traits	Déviation maximum	Signification
A	0.227	non-significatif
B	0.236	non-significatif
C	0.409	significatif à .05
D	0.309	non-significatif
E	0.136	non-significatif
F	0.136	non-significatif
G	0.309	non-significatif
H	0.309	non-significatif
I	0.2	non-significatif
J	0.136	non-significatif
N	0.409	significatif à .05
O	0.173	non-significatif
Q_3	0.227	non-significatif
Q_4	0.236	non-significatif

Tableau 8- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPES (forme A) par l'ensemble des sujets (N = 19)

Traits et facteurs	Déviation maximum	Signification
A	0.3	significatif à .05
B	0.295	non-significatif
C	0.247	non-significatif
D	0.247	non-significatif
E	0.295	non-significatif
F	0.284	non-significatif
G	0.3	significatif à .05
H	0.3	significatif à .05
I	0.295	non-significatif
J	0.295	non-significatif
O	0.247	non-significatif
Q_2	0.247	non-significatif
Q_3	0.189	non-significatif
Q_4	0.3	significatif à .05
Extraversion	0.455	significatif à .01
Anxiété	0.258	non-significatif
Promptitude	0.364	significatif à .01
Indépendance	0.455	significatif à .01
Réussite	0.22	non-significatif
Névrose	0.206	non-significatif
Délinquance	0.311	significatif à .05
Créativité	0.258	non-significatif
Leadership	0.297	non-significatif

Tableau 9- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus au QPES (forme B) par l'ensemble des sujets (N = 16)

Traits et facteurs	Déviation maximum	Signification
A	0.3	non-significatif
B	0.4	significatif à .01
C	0.238	non-significatif
D	0.313	non-significatif
E	0.275	non-significatif
F	0.238	non-significatif
G	0.438	significatif à .01
H	0.3	non-significatif
I	0.4	significatif à .01
J	0.3	non-significatif
O	0.4	significatif à .01
Q_2	0.238	non-significatif
Q_3	0.4	significatif à .01
Q_4	0.3	non-significatif
Extraversion	0.3	non-significatif
Anxiété	0.3	non-significatif
Promptitude	0.313	non-significatif
Indépendance	0.4	significatif à .01
Réussite	0.375	significatif à .05
Névrose	0.3	non-significatif
Délinquance	0.3	non-significatif
Créativité	0.238	non-significatif
Leadership	0.3	non-significatif

Tableau 11- Test de Kolmogorov-Smirnov effectué sur les résultats obtenus à chacune des questions du test de Janis et Field par l'ensemble des sujets (N = 18)

Questions	Déviation maximum	Signification
1	0.28889	non-significatif
2	0.34444	significatif à .05
3	0.2	non-significatif
4	0.08889	non-significatif
5	0.1	non-significatif
6	0.34444	significatif à .05
7	0.34444	significatif à .05
8	0.28889	non-significatif
9	0.08889	non-significatif
10	0.14444	non-significatif
11	0.23333	non-significatif
12	0.28889	non-significatif
13	0.24444	non-significatif
14	0.23333	non-significatif
15	0.23333	non-significatif
16	0.14444	non-significatif
17	0.08889	non-significatif
18	0.1	non-significatif
19	0.23333	non-significatif
20	0.28889	non-significatif
21	0.35556	significatif à .05
22	0.23333	non-significatif
23	0.23333	non-significatif
Total	0.151207	non-significatif

Tableau 13- Coefficients de corrélation de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPE pour les sujets 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 16, 18, 19 (N = 11)

Variables: ES en rapport avec		Sommes des carrés des différences	Coefficient de corrélation	T calculé
Trait	A	149.5	0.2832	0.8859
	B	135	0.3383	1.0785
	C	156.5	0.2272	0.6998
	D	270.5	-0.3101	-0.9785
	E	97	0.534	1.895
	F	134.5	0.3358	1.0696
	G	160	0.2157	0.6628
	H	163.5	0.1805	0.5504
	I	356.5	-0.7351	-3.2524*
	J	230	-0.1112	-0.3356
	N	155.5	0.2471	0.765
	O	265	-0.2804	-0.8762
	Q_2	196.5	0.0391	0.1175
	Q_3	172	0.1651	0.5022

Tableau 14- Coefficients de corrélation de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPES (forme A), pour l'ensemble des suejts (N = 18)

Variables: ES en rapport avec		Somme des carrés des différences	Coefficient de corrélation	T calculé
Trait	A	800	0.1276	0.5146
	B	712.5	0.2293	0.9425
	C	798	0.1269	0.5118
	D	927.5	-0.0027	-0.0108
	E	656	0.2908	1.216
	F	1160.5	-0.2952	-1.236
	G	1122.5	-0.2234	-0.9169
	H	490.5	0.4589	2.066
	I	1317.5	-0.4336	-1.925
	J	744.5	0.1612	0.6533
	O	1225	-0.3403	-1.4474
	Q_2	1045	-0.1359	-0.5486
	Q_3	754	0.1862	0.7581
	Q_4	1483	-0.612	-3.0953**
Facteur	extraversion	624.5	0.3073	1.2916
	anxiété	1207	-0.3199	-1.3503
	promptitude	741.5	0.1958	0.7986
	indépendance	1044.5	-0.1573	-0.6373
	réussite	711.5	0.2279	0.9363
	névrose	1133.5	-0.2348	-0.966
	délinquance	768.5	0.166	0.6735
	créativité	601	0.3363	1.4283
	leadership	462.5	0.494	2.2726*

Tableau 16- Coefficients de corrélation de rang de Spearman entre les résultats obtenus au test d'estime de soi et ceux obtenus au QPES (forme B) pour l'ensemble des sujets (N = 11)

Variables: ES en rapport avec	Somme des carrés des différences	Coefficients de corrélation (RS)	T calculé
A	568.5	0.1179	0.4443
B	550.5	0.115	0.4332
C	576.5	0.1055	0.397
D	576.5	0.1055	0.397
E	850	-0.3281	-1.2997
F	637.5	-0.0119	-0.0446
G	530	0.1487	0.5625
H	591.5	0.0722	0.2707
I	415	0.3521	1.4074
J	445	0.3014	1.1828
O	1031	-0.634	-3.0676**
Q_2	587	0.0814	0.3055
Q_3	620.5	0.0424	0.1589
Q_4	851.5	-0.3171	-1.251
Extraversion	685.5	-0.0579	-0.2169
Anxiété	771	-0.2248	-0.8633
Promptitude	733.5	-0.1588	-0.6017
Indépendance	955	-0.4992	-2.1558*
Réussite	647	-0.0031	-0.0116
Névrose	760	0.1732	-0.6816
Délinquance	531.5	0.1702	0.6462
Créativité	602.5	0.0652	0.2444
Leadership	511	0.1686	0.64

ANNEXE 8

Présentation du Centre

de Ressources aux parents

école secondaire
Les Compagnons de Cartier
C.S. Régionale de Tilly

SAINTE-FOY, le 8 septembre 1980

Chers parents,

Votre enfant vient d'entrer dans notre école. Nous vous réitérons notre plaisir de le recevoir.

Lors du classement à la fin de l'élémentaire, nous avons décelé chez votre fils ou fille des difficultés soit d'apprentissage au niveau du français et/ou des mathématiques, soit d'adaptation à l'école. Dans le but de lui apporter une aide qui touche tout à la fois sa récupération académique et sa motivation et également dans le but de lui assurer un bon départ au secondaire, l'école les Compagnons de Cartier offre à votre fils ou fille les services du Centre de ressources.

Le Centre est composé d'une équipe d'enseignants d'adaptation scolaire et de professionnels qui interviennent de façon spécialisée auprès des enfants qui sont aux prises avec des problèmes comme ceux que vous connaissez chez le vôtre.

Cependant, les services d'aide que nous offrons à votre enfant doivent nécessairement recevoir votre accord. Notre expérience nous apprend que notre travail perd la majeure partie de son efficacité lorsque l'information aux parents n'est pas réalisée et que des liens étroits ne s'établissent pas entre le Centre de ressources et les mêmes parents.

C'est pourquoi, nous vous invitons à une rencontre avec l'équipe du Centre de ressources, mardi le 16 septembre 1980, à 19h30, au Salon de la Pastorale de l'école. Nous joignons à cette lettre une copie de l'ordre du jour de cette rencontre.

Nous nous permettons d'insister pour que vous soyez présents. Cette rencontre est une étape majeure de l'action de récupération que nous voulons entreprendre auprès de votre enfant.

Nous vous prions de bien vouloir confirmer votre présence le soir du 16 septembre en appelant Mlle Judith Cameron au numéro 657-3252.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

MARTHE VAN NESTE
DIRECTEUR ADJOINT
ADAPTATION SCOLAIRE

PIERRE COTE
DIRECTEUR ADJOINT
SECONDAIRE 1

jc

PJ

Annexe 9

Résultats obtenus

aux faits d'observation par l'un des sujets de l'échantillon

avec synthèse d'interprétation

DATE: _____

	Déroulement de la période	Pendant l'observation	Contexte immédiat	Réalité-défi	Situation générale
1	Il entre et va s'asseoir immédiatement	parle très calmement avec Alain	Alain est assis face à Richard	il travaille l'émail du pichet	le groupe est compl et c'est la premièr période
2	Depuis 10 minutes le cours est débuté	parle fort avec Alain et il raconte une histoire	Alain trouve cela drôle et il éclate de rire	doit faire sa dernière pièce de céramique	Alain & Richard ne veulent pas faire de céramique
3	Au début de la période, faire des maths car ses	Richard me demande pour pièces sont terminées	Alain me regarde et dit"comment ça qu'il fait des maths"	Richard doit apprendre la multiplication de fractions	il est 14h15 et c'e la dernière période de la journée
4	Richard entre dans la classe et me fait faire un bond	Richard est assis à sa place	Alain fait du bruit avec sa bouche	Richard doit apprendre la division des fractions	il est présentement 9h10 du matin
5	Richard est dans la classe depuis environ 20 minutes	Richard est assis à sa place	Alain est en face de lui	Richard doit refaire une fiche de revision (maths)	nous sommes à la quatrième période de la journée
6	Richard entre en classe en se trainant les pieds	il est debout	Alain est assis à sa table	entente avec moi sur la revision de la multiplication & division de fractions	le groupe est compl 2ième période
7	Richard est dans la classe	Il est assis à sa place	Alain est absent	me demande pour faire un retour sur lui	c'est la 2ième période
8	Richard arrive 10 minutes en retard	il est assis à sa place	Alain est en face de Richard	c'est le dernier cours de l'année	c'est la quatrième période de la journée

DATE: _____

	Situation générale	Contexte immédiat	Action de l'éducation
1	Nous sommes trois dans la classe, les deux étudiants et l'animateur.	Je montre à Alain comment émailler l'intérieur d'une pièce.	En même temps, je demande à Richard de regarder comment je fais.
2	Alain et Richard me demandent de faire une période de repos.	Je vais à l'armoire et je sors le matériel.	Je me rends à leur table et leur donne le matériel nécessaire.
3	Alain fait de la céramique. Richard lui fait des maths sans dire un mot.	Personne ne parle.	Je vais près de Richard et lui donne une explication sur la multiplication.
4	Alain termine sa dernière pièce.	Richard fait des maths.	Je suis à côté de Richard.
5	Chacun est à sa place.	Richard prend sa fiche et la chi-fonne.	Je le regarde et lui demande pourquoi il fait cela.
6	Alain est à sa place. Richard lui se promène.	Richard vient prendre sa place.	Je demande à Richard d'aller chercher sa fiche.
7	Richard est assis à sa place et me parle de certains profs.	Il me dit qu'il ne pense pas passer son année.	Je lui rappelle qu'il n'est pas trop tard pour étudier.
8	Richard me dit: on fait rien aujourd'hui.	Alain est en face de Richard et ne parle pas.	Je propose à Richard une évaluatio de l'année.

DATE: _____

	Déroulement de la période	Pendant l'observation	Contexte immédiat	Réaction	Résultat immédiat	Résultat à long terme
1	Ne dit rien	Regarde ce que je fais	Chacun travaille	Pose une question sur l'émail	Il continue d'émailler sa pièce	Reprend sa place et continue de travailler
2	Les deux me regardent et Richard s'asseoit	Prend son couteau et joue avec	Alain critique sur la céramique	Richard prend sa tournette	la place sur son pied et	commence à travailler, il dit à Alain "ça ser à rien".
3	Chacun travaille	Rien de spécial	Chacun est concentré sur ce qu'il fait	Richard dit:"c'est toff les maths"	puis se penche la tête entre ses deux mains	A la fin de la période me demande si je peux lui expliquer la division.
4	Tout est calme	Richard me regarde	Alain est assis à sa place	Richard ne sait pas comment faire,	me demande de l'aide	Je m'avance plus près et lui donne une explication. Richard continue à travailler.
5	Alain est calme, Richard sacre	il continue de parler et sacrer contre sa fiche	Alain ne dit rien, mais semble l'encourager	Richard dit qu'il trouve cela trop long	Il reprend sa fiche et la place sur le bureau	Pendant le reste de la période, Richard ne fa que quelques problèmes
6	Il revient cinq minutes plus tard	Va s'asseoir à sa table	Rien ne se passe	Ouvre sa fiche et me regarde	Prend son crayon et débute sa fiche	et fait le travail et me demande quelques explications.
7	Calme	me parle correctement	Rien ne se passe	Me dit que c'est difficile d'étudier	Continue à parler sur ses études et ce qu'il pense faire (carrière).	
8	Tout est calme	Il me regarde et me dit "oui"	Je lui demande s'il a aimé son année	Me dit "oui" mais	Tu nous as fait trop travailler.	

SYNTHESE DES FAITS

En se basant sur les faits d'observation de janvier dernier et de ceux de juin, nous pouvons constater une grande amélioration de l'observé.

Depuis le mois de janvier, Richard a une grande progression, son principe du plaisir commence à se restreindre et l'observé accepte beaucoup mieux les obligations et sa responsabilité d'étudiant.

L'observé semble beaucoup plus intéressé à investir dans le milieu scolaire, tant au niveau académique que du côté personnel. Nous pouvons vérifier ceci en se référant au résultat à long terme dans les faits d'observation.

Tout comme les faits antérieurs, Richard prend continuellement contact avec l'animateur avant de produire. Chacun des faits se situe à l'intérieur d'un cours de poterie.

Le grand changement que nous pouvons constater de l'observé, est une meilleure compréhension du travail qu'il doit faire avant de fonctionner seul dans l'école.

Richard est présentement capable de respecter ce que l'animateur lui demande en ne se sentant pas attaqué comme individu.

Le cheminement que l'observé fait présentement est un déblocage face à la relation d'aide, qu'il accepte beaucoup mieux; puisque la relation avec ses professeurs s'améliore de semaine en semaine.

ANNEXE 10

Témoignages des enseignants

Québec 5-05-80

A qui de droit,

Je voudrais souligner ici le cas d'un élève dont on peut constater, après un an, une amélioration évidente de son attitude en classe.

En effet le travail fait auprès de cet élève par le psycho-éducateur, M. Robert Smith, me semble positif et bénéfique pour lui puisque son comportement général avec les autres a changé, il semble enfin intéressé à son travail et ses résultats scolaires s'améliorent nettement meilleurs.

Francine Vaillancourt
enseignante
compagnons de Cartier

Appréciation du travail fait avec
Linda Tremblay au cours de l'année 80-81.

Devant les difficultés rencontrées dans les différentes classes en septembre et octobre 80 Linda fut référée par la direction à plusieurs spécialistes : psycho-éducateur - travailleur social - orientation etc.

Suite à leur intervention soutenue en novembre, décembre, 80 - janvier et une partie de février 81, je constate un progrès remarquable dans l'attitude et le comportement de Linda

Elle est revenue d'elle-même

au cours de mathématique en se frayant bien en main.

Elle fonctionne parfaitement depuis deux mois.

Je suis convaincu que les seuls moyens Pédagogiques que nous possédons comme enseignants n'auraient pas permis un tel redressement et que l'élève était voué à l'exclusion Pure et simple dès le mois de novembre

Bravo à cette équipe qui nous a si bien secondés dans notre tâche et qui pourra longtemps encore nous apporter son aide précieuse malgré les contraintes budgétaires

Gérard Duchêne